



MODELO EDUCATIVO DE POSGRADOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

Versión No. 5
23 de Julio de 2018

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
1 CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO	5
1.1 Contexto General de los Estudios de Posgrado	5
1.2 El contexto educativo de los estudios de posgrado.	9
1.2.1 Concepción de Educación.....	9
1.2.2 Concepción de Posgrado.....	9
1.2.3 Concepción de Aprendizaje.....	10
1.2.4 Concepción de Estudiante	13
1.2.5 La Concepción de Docente	14
1.2.6 Concepción de Evaluación.....	19
1.2.7 Concepción de Investigación.....	22
2 EL CURRÍCULO DE POSGRADO EN LA UNAB.	27
2.1 Concepción y Estructura del Currículo.	27
2.2 Criterios para la definición de crédito.	29
2.3 Componentes de formación.	31
2.3.1 Componente general (Básico).....	31
2.3.2 Componente transversal.	31
2.3.3 Componente específico.....	33
2.3.4 Componente flexible.....	33
2.3.5 Componente investigativo.	34
2.3.6 Actividades o Cursos coterminales y complementarios.	34
2.3.7 Rangos de valoración de los estudios de posgrado.	34
2.3.8 Equivalencia de créditos en horas de trabajo del estudiante.	35
2.3.9 Utilización de la estrategia TIC.....	36
2.3.10 Duración de los programas de posgrado.....	36
2.4 Tipo y Organización del Currículo.	37
2.4.1 El diseño modular de la propuesta de posgrados dentro del concepto del Currículo integrado.	37
2.4.2 Diseño modular del currículo integrado.	38
2.5 Método de trabajo académico	40
2.6 Medios Didácticos	41
3 LO QUE SE ESPERA QUE LOS ESTUDIANTES ALCANCEN	45
4 BIBLIOGRAFÍA.....	47

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de la Formación.....	30
Tabla 2. Rangos de Valoración en Créditos	34
Tabla 3. Equivalencia de créditos en horas de trabajo del estudiante.....	35
Tabla 4. Duración de los programas – Especializaciones.....	36
Tabla 5. Tabla 4. Duración de los programas – Maestrías.....	37

INTRODUCCIÓN

El Modelo educativo de posgrados es un documento que define y precisa los lineamientos curriculares para los niveles de posgrado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Su propósito es la armonización de la oferta educativa de especializaciones, maestrías y doctorado en consonancia con lo dispuesto en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo – 1075 del 15 de mayo de 2015, del Ministerio de Educación Nacional y las normas institucionales vigentes de la UNAB.

Las orientaciones definidas en sus páginas precisan las políticas y criterios institucionales que se aplican al diseño, propuesta y puesta en acción de los procesos de fundamentación y planeación de los componentes curriculares de la oferta de posgrado de la Universidad en todas sus modalidades.

Son un instrumento de la planeación curricular y del mantenimiento de los estándares de calidad académica de la formación que imparte la UNAB en sus posgrados; como herramientas facilitan la operación académica de las titulaciones y concretan los resultados de la formación. Son el resultado del desarrollo y avance que la UNAB ha logrado en el conocimiento curricular de los diversos campos de formación, de los diálogos académicos realizados en los seminarios en procesos colectivos de reflexión, construcción y formulación de orientaciones para diseñar y desarrollar los planes de estudio de las titulaciones que administra la UNAB. Dan orientaciones, señalan horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración del currículo y planes de estudio, respeta la diversidad de ejercicios académicos y profesionales y, al mismo tiempo, garantizan y preservan la unidad institucional; buscan propiciar el diálogo académico y pedagógico de los campos de formación, el intercambio de saberes y de experiencias de los Proyectos Educativos de los Programas para fortalecer y actualizar la oferta educativa mediante el reconocimiento de los avances de la ciencia y la tecnología.

Se propone una estructura curricular modular de componentes, combina procesos, contextos y perspectivas amplias que facilitan la permanente actualización mediante la inclusión de puntos de vista indispensables en la caracterización del tipo de formación que identifica el modelo educativo de la UNAB, fuertemente articulado al PEI. La estructura modular de componentes es un referente para los estándares de calidad y una estrategia de organización del aprendizaje con enfoque de competencias y realizaciones de los estudiantes.

Esta tercera versión, actualiza la versión anterior de 2012 e incluye el reconocimiento de las TIC, que no tenía la primera versión de 2006, como una actividad dentro del tiempo presencial de la docencia para contabilizar en el número de horas de aula necesarias en el cálculo de los valores en créditos de cada programa. Se amplía la estructura con un nuevo componente, denominado transversal, con dos opciones de aplicación, que los programas podrán integrar a la estructura vigente de cada oferta o formalizarlo dentro del criterio de cursos libres ofrecidos por Extensión Universitaria. Igualmente, se amplía el rango de los tiempos de duración máxima en especializaciones de 40 hasta 48 semanas y en Maestrías de 20 hasta 22 meses.

Bucaramanga, julio 18 de 2018

1 CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Una Teoría Educativa, o varias de ellas articuladas de manera coherente, pueden llevarse a la práctica siguiendo unas pautas particulares; esto es lo que constituye un Modelo Educativo. Con él toman cuerpo los postulados teóricos.

El Modelo Educativo es la concreción, de modo particular, arquetípico, que se hace de las tesis primordiales de una Teoría o de un grupo de ellas. Como cada una puede realizarse de diferentes maneras, de una Teoría Educativa pueden derivarse varios Modelos Educativos.

Todo modelo debe someterse a una doble validación: por un lado está la coherencia y la consistencia teórica. Se trata de verificar que los postulados teóricos que sirven de base estén articulados armónicamente, que no existan contradicciones y que sean aceptados por una parte importante de la comunidad académica. De otra parte hay que verificar que el modelo sea factible en la realidad, que en efecto se pueda poner en escena y que sus supuestos teóricos operen a la hora de la realización de las prácticas.

El modelo educativo de los posgrados de la UNAB precisa sus elementos, los entreteje y pone en escena.

1.1 Contexto General de los Estudios de Posgrado

Si por paradigma entendemos, como lo planteó Kuhn (1962), una particular manera de pensar el mundo para estar en él y con él, es posible afirmar que estamos viviendo uno nuevo en el que se articulan innovaciones técnicas, organizativas y gerenciales.

Castells (1996) plantea que los modos de producción, en esencia, han sido dos:

- El capitalismo que busca maximizar el excedente y convertirlo en mercancía.
- El estatismo que busca maximizar el poder controlando el excedente.

Según la cuantía y calidad del excedente tenemos tres modos de desarrollo:

- Agrario
- Industrial
- Informacional

La relación modos de producción – modos de desarrollo, nos lanza al Capitalismo Informacional, caracterizado por que la fuente de productividad está en la tecnología de generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Tal capitalismo introduce unas relaciones de producción, experiencia y poder basadas en una dinámica de Desregulación, Privatización y Desmantelamiento del contrato social entre el capital y la mano de obra.

Con lo anterior se ha pretendido:

- Profundizar la lógica capitalista de búsqueda de beneficios en las relaciones capital – trabajo.
- Intensificar la productividad del trabajo y el capital.
- Globalizar la producción, la circulación y los mercados para ampliar el abanico de sitios en los cuales se obtiene beneficio.
- Conseguir apoyo estatal para aumentar la productividad y competitividad.

Dos elementos han hecho posible ese deseo:

- Innovación tecnológica
- Cambio organizativo

La innovación tecnológica resultó una verdadera revolución caracterizada por la velocidad (no gradualismo). Dicha revolución incluye la Microelectrónica, la Informática, las Telecomunicaciones, la Optoelectrónica y la Ingeniería Genética.

Lo anterior se caracteriza por: Penetrar todas las esferas de la actividad humana, orientarse hacia los procesos (además de originar nuevos productos) y centrarse en el procesamiento de la información y la comunicación. En este aspecto, cabe resaltar el papel decisivo que juega la tecnología de la información.

Lo fundamental del conocimiento y la información en la revolución actual no es su carácter central, sino su aplicación a la generación de nuevo conocimiento e información. Esto genera un círculo de realimentación acumulativo.

Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la forma como Internet se fue configurando: usuarios que se apropiaron de la tecnología y la fueron redefiniendo; multiplicando sus aplicaciones. La mente humana convertida en fuerza productiva directa, no solo como elemento del sistema de producción. Y este fenómeno se presentó en la elite, en un grupo de personas que aprendió creando, es decir, modificando las aplicaciones de la tecnología. Todo lo anterior en una confluencia de estrategia militar, cooperación de grandes proyectos científicos, espíritu empresarial tecnológico e innovación contracultural. Y esto, a su vez, con dos características: la apertura al ensayo y el error (aprender haciendo) y la concentración espacial de los centros de investigación (talento, conocimiento y dinero)

Esta revolución se propaga rápidamente, pero de manera selectiva y desigual, lo que origina un enorme distanciamiento entre unos y otros pueblos. Quienes logran superioridad tecnológica, son los que sacan mayor provecho y, por tanto, obtienen mayor riqueza y poder. Quienes están en la élite aprenden creando; quienes no lo están, aprenden utilizando.

A la par de esta revolución tecnológica, se fue dando una nueva manera de organizar el trabajo. La tecnología no lo elimina, sino que lo transforma. Hay desplazamiento de trabajadores, pero

aparecen nuevos empleos. Desaparecen ciertos empleados, pero surgen otros (ya no se necesitan ciertas competencias laborales, que dejan al margen a ciertos trabajadores; pero aparecen otras que requieren nuevos perfiles de empleados).

Lo que caracteriza el empleo aquí es:

- Su flexibilidad
- La individualización de condiciones
- La fragmentación de la mano de obra
- Las diferencias en la temporalidad de la vida laboral

En la sociedad industrial el trabajo era estandarizado y a partir de la agrupación de la gente. En este paradigma el trabajo es individualizado y disgregado. La socialización del trabajo se cambia por la especialización productiva. Y esto se da en un sistema inestable de subcontratación, de prestaciones de servicios limitadas en tiempo y espacio, de trabajo de información y de intercambio y de redefinición constante de las relaciones de cooperación y competencia.

La temporalidad se fragmenta, la homogeneidad de las condiciones laborales desaparece y, por tanto, la agregación de intereses se produce en torno a proyectos, y no a partir de la comunidad de condiciones de vida y de trabajo. Lo anterior hace que el trabajador no tenga sentido de pertenencia, que esté siempre en un trabajo buscando otro mejor; que cambie de amigos cuando cambie de trabajo; que el concepto de “vecindario” ya no sea vinculante y que viva en continuo sentimiento de riesgo.

Las instituciones en las que los individuos organizan sus relaciones sociales (trabajo, familia, comunidad) cambian en forma simultánea: cualquier cambio en una de las, afecta simultáneamente a las otras. Si en el trabajo en el paradigma tecnoeconómico ha cambiado, entonces la familia y la comunidad también cambian.

Esto implica, según Carnoy (2000), que hay que buscar nuevas maneras para organizar las relaciones sociales. En tal proceso el Estado ocupa un lugar protagónico. Ya no con la figura del estado de bienestar que asumía una serie de cargas que hoy por hoy son imposibles de sostener; sino un estado que con sus políticas favorezca una integración social en el entorno laboral competitivo y flexible a través de actividades relacionadas con el conocimiento. Estas actividades, que garantizarán una mejor situación económica, serán las que mantengan los puestos de trabajo, las familias y las nuevas formas de integración comunitaria.

Estas comunidades de conocimiento pueden irse estructurando a partir de:

- Unas políticas que permitan a los inmigrantes construir su propio conocimiento y así preservar su cultura.
- Alentar la educación multicultural para enseñar a armonizar las diferencias.
- Propiciar la constitución espontánea apoyando el agrupamiento, por ejemplo, de pequeñas empresas.

- Transformar el papel de la escuela y entenderla como socio de producción de conocimientos.

En suma, el paradigma Tecnoeconómico obliga a reformular el contrato social. Contrato que obliga a compromisos distintos de las partes que pactan. Ya no se trata de un estado elegido para garantizar el cubrimiento de las necesidades básicas de los individuos. Se trata aquí de un estado que les garantice a las personas la autonomía y la agrupación en comunidades de conocimiento para que sean ellas mismas las que conquisten lo que el estado de bienestar ya no puede ofrecer.

1.2 El contexto educativo de los estudios de posgrado.

1.2.1 Concepción de Educación

Desde la perspectiva del PEI UNAB, la educación es una 'acción', no un 'suceso'. En ese sentido, está mediada por la conciencia y la voluntad de quienes en ella intervienen: maestros y estudiantes. Lo que determina que exista educación es que sus protagonistas saben lo que hacen y desean hacerlo.

La educación consiste en la influencia que un sujeto recibe desde el exterior. Esa influencia, que viene dada en términos de 'tutela' y que se establece en la relación maestro - discípulo, tiene por finalidad permitir que el estudiante haga sus propias elaboraciones a partir de las opciones que el maestro presenta y se vaya tornando cada vez más autónomo.

Desde los postulados de la Teoría Crítica de Habermas y particularmente desde su Teoría de la Acción Comunicativa vemos la Educación como una acción que se da entre humanos y que busca, mediante el encuentro de diálogo, el entendimiento mutuo para favorecer el crecimiento de quienes entran en la relación que con ella se constituye. Desde esta óptica, que ve lo educativo como una Acción Comunicativa, la relación interpersonal es condición de posibilidad de su realización.

Este modelo asume dos elementos centrales para la educación que Habermas plantea en su Teoría Crítica: lo correspondiente al conocimiento en relación con intereses concretos y la mirada acerca de la educación como una acción comunicativa. Esto es determinante en los posgrados pues el estudiante llega al proceso, y lo desarrolla, a partir de sus intereses particulares y, siempre, apelando a la relación de diálogo.

1.2.2 Concepción de Posgrado

En términos de Borrero (1997) el posgrado denota "*después de*", "*más que*" y "*diferente de* pregrado".

- Después del pregrado, pues este opera como insumo de aquel.
- Más que el pregrado, pues propicia conocimiento de mayor profundidad.
- Diferente del pregrado, pues mientras este tiene punto común de partida y de llegada, en el posgrado los trayectos son individuales.

Con el posgrado se busca:

- Acceso a formación y conocimientos más actualizados y profundos
- Completar los vacíos dejados por los estudios realizados previamente
- Renovación del conocimiento
- Adquisición o refuerzo de competencias profesionales y personales

La UNAB, para definir los estudios de posgrado, sigue las directrices del Ministerio de Educación Nacional, contenidas en el decreto único reglamentario del sector educación No. 1075 del 26 de mayo de 2015, Capítulo 2, Sección 7.

Son Especializaciones los programas de posgrado que tienen como propósito “contribuir a fortalecer las bases de la capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional, disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado, deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las necesidades del desarrollo y el bienestar social” (Artículo 2.5.3.2.7.1. *Programas de posgrado*).

De conformidad con el artículo 2.5.3.2.7.4. *Especializaciones médicas y quirúrgicas*. “...De conformidad con el artículo 247 de la ley 100 de 1993, estos programas tendrán un tratamiento equivalente a los programas de maestría. (Artículo 23).

Las maestrías podrán ser de profundización o de investigación. La maestría de profundización “busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos”. (Artículo 2.5.3.2.7.5, decreto 1075/2015).

La maestría de investigación “debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural, según el caso” (Artículo 2.5.3.2.7.5, decreto 1075/2015).

1.2.3 Concepción de Aprendizaje

Se concibe el aprendizaje asumiendo los postulados de Pozo (1996): como la actividad humana caracterizada por la producción de cambios duraderos y transferibles a nuevas situaciones como consecuencia directa de las prácticas realizadas. En dicha actividad, como observan Barbaera, Badia y Mominó (2001) la interacción es determinante. En este sentido se asume la perspectiva social del aprendizaje que formuló Vygotsky (1978). De allí que el trabajo colaborativo sea una de las características sustanciales del modelo UNAB. Esta manera de aprender propicia el surgimiento de relaciones personales que derivan en la configuración de redes de aprendizaje tal como plantea Harasim (1995) y que pueden ser de carácter presencial o virtual.

Concebido el aprendizaje de esa manera, se agrega la forma como él se va construyendo. Para ello se asume la posición de Salinas (1997) al plantear el Aprendizaje Abierto. Desde este autor, según muestran Unigarro y Rondón (2005), la clave está en que las decisiones sobre el aprendizaje no son el resultado de la arbitrariedad del docente. Por el contrario, aquí esas decisiones las toma el estudiante: Si se realizará o no se realizará el aprendizaje, qué aprendizaje se realizará, cómo se aprenderá, dónde se aprenderá, cuándo aprender, a quién recurrir para aprender y cuáles serán los aprendizajes posteriores. Significa que quien aprende tiene elección,

libertad de maniobra, control sobre la forma en que aprende. Es un proceso centrado en el estudiante ya que es diseñado para que él haga el mejor uso de su forma natural de aprender. Pero hay una precisión fundamental: el aprendizaje abierto no es sinónimo de autoaprendizaje. La raíz griega "αυτος", "autos", que significa "por sí mismo", implica la renuncia a la enseñanza, cosa que no se da en este modelo que concibe la educación como una acción comunicativa que se concreta en las relaciones que establecen maestros y estudiantes.

Para mantener la coherencia con lo planteado anteriormente, este modelo declara que si el aprendizaje es Abierto, la enseñanza ha de ser Flexible. Ello tiene que ver con lo que Moore (1990) denomina eliminar la "distancia transaccional". Según Barberá, Badia y Mominó (2001) esta distancia es un espacio psicológico y de comunicación que debe ser cruzado conjugando 3 variables: diálogo, estructura y autonomía del estudiante. El docente debe combinar inteligentemente la rigidez y la flexibilidad. Cuando se coloca en el justo medio logra eliminar la distancia transaccional y, entonces, se genera una dinámica de comunicación y de interacción que le da pleno valor a la relación educativa.

Como se puede observar, en este modelo educativo, centrarse en el alumno no significa desconocer el valor formativo del docente. Para que el aprendizaje sea abierto, definitivamente la enseñanza ha de ser flexible. En esta flexibilización el papel docente es crucial. Como afirman Barberá, Badía y Mominó (2001), *"el profesor no debe ser un 'recurso ocasional' con funciones de simple planificación y corrección, sino que es el que conociendo el contenido, impulsa la interacción con el alumno, contrastando sus puntos de vista, ajustándose a sus necesidades en relación con el objetivo educativo, dándole la oportunidad de construir de manera cooperativa un conocimiento y pensamiento críticos"* (p.79).

El aprendizaje, en los estudios de posgrado, se realiza principalmente mediante los procesos de investigación. De aquí que en el modelo educativo UNAB para estudios de posgrado se contemple:

- a. Que todo programa de posgrado en la UNAB tenga en su diseño un componente investigativo.
- b. Que el trabajo investigativo en los posgrados debe proponer perspectivas tales como:
 - Aprendizaje de conceptos: Investigaciones orientadas a la exploración de las diferentes perspectivas conceptuales de un tema, problema o campo del conocimiento.
 - Perspectiva de desarrollo conceptual: Cambios conceptuales desde cada uno de los postulados de formas de pensamiento y su influencia en el desarrollo social.
 - Perspectiva Diferencial: Examen de las diferencias en habilidades y aptitudes relacionadas con necesidades sentidas, problemas concretos o prácticas profesionales en condiciones socioculturales situadas.

- Solución de problemas de conocimiento: Reconocimiento de las diferencias debidas al mayor o menor manejo de determinados conceptos y evidencia de las dificultades de generalización.
- c. Que el Componente investigativo está unido estrechamente a la complejidad del posgrado: Para la especialización la complejidad estará relacionada con la familiarización de instrumentos y maneras de acercarse al conocimiento en la formación de competencias profesionales. Para la maestría, con aplicaciones tecnológicas, innovaciones y modelos conceptuales.
- d. De acuerdo con la complejidad del posgrado, la investigación será un componente de los planes de estudio, articulado estrechamente a todas las áreas de conocimiento. Cada línea de cursos contendrá como soporte el componente investigativo y tendrá las siguientes características:
- En la especialización, el componente investigativo estará referido a formación para la investigación, entendida como participación en ejercicios de investigación aplicada o académica, relacionada con asistencia a grupos o investigadores para el manejo de fuentes de información; apropiación de recursos metodológicos; elaboración y aplicación de instrumentos; recolección y análisis de información. La culminación será una contribución al perfeccionamiento de competencias profesionales.
 - La investigación como elemento articulador del currículo operará como núcleo del programa y se desarrollará interactivamente con todas las unidades temáticas, a lo largo del plan de formación.
 - En cuanto a la maestría de profundización, el componente investigativo preparará al estudiante para su vinculación sistemática al proceso científico desde la formulación de proyectos hasta el logro de productos que permitan su aplicación a la solución de problemas de la sociedad. Su producto final corresponderá a un trabajo que desarrollará propuestas aplicables a la solución de necesidades o problemas reales, o a soluciones tecnológicas específicas.
 - En cuanto a la maestría de investigación, el componente investigativo preparará al estudiante para su vinculación a ejercicios científicos articulados a líneas de investigación cuyos productos correspondan a contribuciones al desarrollo del conocimiento académico. Su producto final corresponderá a un trabajo que desarrollará propuestas de conocimiento académico como contribución al mejoramiento de la ciencia o de la tecnología.
 - Lo anterior significa que las maestrías en la UNAB son propuestas de grupos de investigación calificados y, para su desarrollo, existen dos componentes: la administración, que se encarga de la operación del programa y la científica que orienta

la articulación académica, conceptual, de cualificación y profundización con base en el desarrollo institucional de la investigación en cada uno de los campos de oferta.

1.2.4 Concepción de Estudiante

La naturaleza y dinámica del posgrado implica que sus estudiantes hayan alcanzado un grado importante de autonomía pues de ellos dependerán las opciones que tienen que ver con el proceso que se debe seguir en el trayecto de la formación. No autonomía en aquello en lo que son estudiantes, pues de lo contrario no tendrían por qué serlo, sino en aquello que les permitirá asumir las 'riendas' del proceso.

El PEI UNAB entiende el ser autónomo en el sentido expresado por Kant: quien es capaz de hacer uso público de la razón; quien tiene unos criterios propios y los expresa, y ejerce, públicamente. Kant le dio un nombre a quien poseía la autonomía que él caracterizaba: “mayor de edad”.

El estudiante de posgrado, entonces, es un adulto que, según Collins (1998), se caracteriza por lo siguiente:

- Ha alcanzado un nivel de madurez en el que su autoconcepto no es tan dependiente del contexto. Ha tomado una distancia importante frente a las presiones sociales, ha estructurado su identidad y no depende del 'qué dirán'. Por eso toma sus propias decisiones, se responsabiliza de sí mismo, controla la dirección de su vida y está dispuesto a pagar el precio que ello demanda. En el adulto se observa capacidad y sentido de responsabilidad frente a los hechos de la vida. Su actuación está mediada por el conocimiento de las causas, tras reflexión y cálculo de las consecuencias de lo que decide y realiza.
- Tiene todo un bagaje de experiencias y conocimientos que pueden llegar a ser una valiosa fuente de aprendizaje que ningún maestro puede obviar o rechazar. El estudiante adulto tiene una palabra para decir y busca el auditorio para expresarla. El recorrido vital del adulto hace posible que él pueda incorporar y articular armónicamente todo un cúmulo de vivencias a sus nuevos aprendizajes. Así él podrá darle sentido a elementos que ya posee, encontrar opciones nuevas frente a las que tradicionalmente ha considerado, hacer una síntesis de lo que ya trae y encontrar mundos posibles a partir de los que él ha venido transitando. El proceso entonces resulta sumamente rico en tanto que la experiencia misma del sujeto es fuente y motor para aprender. Esta experiencia acumulada genera un importante enriquecimiento de todo el grupo de participantes.
- Tiene expectativas muy concretas para su formación. Su motivación para emprender la tarea de la educación se centra, sobre todo, en aquellos temas y actividades que le permitan desarrollar y mejorar los roles sociales que desempeña. El adulto llega al proceso con intereses muy precisos, con dudas significativas que van a generar un compromiso estricto en tanto lo que pretende resolver son sus propios problemas. En el adulto la educación es una necesidad sentida, no una obligación impuesta por la tradición

social. Los adultos tienen necesidades de aprendizaje bien definidas. Su disposición para aprender frecuentemente está influenciada por sus necesidades de saber o hacer. Por ello tienden a desarrollar los procesos de aprendizaje centrándose en sus actividades o en la solución de sus problemas. Para ellos no es significativo el esquema tradicional que se orienta por una lógica temática deductiva y abstracta. Lo que determina su decisión de aprender son una serie de factores intrínsecos referidos básicamente a necesidades concretas de su campo laboral y profesional; el adulto busca así ascender en su trabajo, mejorar su escalafón profesional; acertar en su gestión; afinar sus procesos de intervención y, por supuesto, mejorar sus condiciones de vida a nivel económico y de reconocimiento social.

Puesto que sus objetivos educativos están centrados fundamentalmente en aspectos concretos de su desarrollo profesional o laboral, el estudiante adulto fundamenta la utilidad del conocimiento en su aplicación inmediata; podemos decir que es pragmático, sin que esta expresión designe un juicio de valor negativo. Por ello se orienta más a la resolución de problemas que al desarrollo teórico de los temas.

De un proceso educativo el estudiante adulto espera básicamente:

- Que le reporte beneficios (económicos, de reconocimiento, de satisfacción, de auto imagen) en los campos de su desempeño laboral, profesional, familiar y social. Lo que no aparece articulado con sentido a su profesión, a su trabajo o a su cotidianidad no despierta su interés.
- Que le dé flexibilidad y libertad personal. El adulto ya no está para seguir las reglas de juego que se colocan en la educación de los jóvenes escolares. No admite la imposición, la estructura rígida. Principalmente el adulto espera flexibilidad en: tiempo, espacio, ritmo, entorno, acceso y temas. Por esa razón en este modelo se hablará más adelante de "Enseñanza Flexible".
- Que se realice dando prioridad a la colaboración grupal. Por sus expectativas laborales y profesionales, por la ansiedad y los temores que surgen al enfrentar un proceso educativo nuevo, el adulto valora significativamente el trabajo en equipo. En términos generales, la soledad no es su estilo. Constituyen el intercambio y la interacción el espacio más propicio para que el adulto se sienta cómodo en su actividad educativa.
- Que favorezca la relación social. Encontrar personas con intereses comunes, afinidad de búsquedas, lenguajes compartidos son aspectos de relevancia para el adulto. El intercambio de experiencias, el conocimiento de otras culturas, la ampliación del marco de referencia se constituyen en grandes atractivos para este estudiante.

1.2.5 La Concepción de Docente

A partir de la insistencia en la importancia del docente para generar una enseñanza flexible que haga posible el aprendizaje abierto, el modelo de posgrados UNAB asume los planteamientos de

Mason (1991), adaptados por Unigarro y Rondón (2005), para establecer los roles del docente: Organizacional, Social e Intelectual.

El Rol Organizacional. Se refiere a que el docente debe precisar los objetivos que se pretenden, la agenda para alcanzarlos y las reglas de juego que se han de seguir para tal fin.

Una de las claves para desempeñar el rol organizacional es la referida a la planificación. Duart y Sangrá (2000) sostienen que las acciones educativas *“necesitan una planificación previa, un diseño en el que se defina y se programe lo que quiere alcanzarse y cómo puede conseguirse”*. (p.15) En ese diseño han de tenerse en cuenta: criterios pedagógicos, competencias, finalidades educativas, objetivos, actividades que se realizarán, criterios de evaluación y recursos tecnológicos.

Así entonces, siguiendo a Duart y Sangrá (2000), se obtienen materiales didácticos de calidad. Esto es determinante en el éxito educativo pues la acción docente y los materiales didácticos *“configuran el espacio de relación o de mediación en el que el estudiante de una determinada acción formativa construye su aprendizaje”*. (p.14) El docente cuidará que sus alumnos dispongan de los mejores materiales didácticos posibles y, para este fin, incorporará las innovaciones didácticas más conducentes.

Garantizado el asunto de los materiales, el docente, y para cumplir cabalmente con el rol organizacional, planificará y explicará a sus estudiantes las secuencias, ritmos y actividades para abordarlos, lo mismo que los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación. Y lo anterior desde la perspectiva que señala Guardia (2000) al afirmar que *“el estudiante aprende de maneras diferentes, por lo tanto, es necesario que le ofrezcamos un entorno, unos recursos y unas herramientas adecuadas que le ayuden a aprender de manera activa e individualizada, que le permitan experimentar, discutir y compartir en grupo, construir y progresar, controlar el proceso de aprendizaje e interactuar con el medio”* (p.175). Es otra manera de insistir en la eliminación de la distancia transaccional tal y como Moore (1990) sugiere.

Para concretar el rol organizacional, en este modelo educativo se proponen las siguientes acciones de los docentes:

Planificar el proceso de enseñanza: Entendida como la capacidad de prever las implicaciones del proceso de enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes. Hace viable esto que el docente pueda anticiparse a los eventos que pueden surgir y formular estrategias con anterioridad para atender a las necesidades de los usuarios.

Para una buena planificación es importante: conocer el perfil del futuro estudiante; definir qué información es la pertinente y cómo estará dispuesta en el ambiente seleccionado (presencial o virtual); tener en cuenta la calidad y cantidad de los recursos que se usarán y su ubicación exacta dentro de la estructura del curso y el buen funcionamiento de éstos.

El docente también debe definir las actividades de aprendizaje de acuerdo con los objetivos establecidos, las competencias que se buscan, el tiempo requerido por los estudiantes para su

ejecución y cumplimiento. En este aspecto es importante considerar la flexibilidad requerida ante la necesidad de poder atender y responder a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que puedan tener los alumnos.

Proveer la información y los recursos mínimos necesarios para que los estudiantes puedan orientar inicialmente la construcción de conocimiento: La calidad y la cantidad tanto de información como de recursos deben considerar los mínimos necesarios y suficientes. Con ello se propician la confrontación, la búsqueda de nueva información, el análisis y la transformación de la misma para facilitar la gestión del conocimiento.

Orientar a los estudiantes acerca de las herramientas tecnológicas que se van a usar: es de vital importancia que los docentes definan la intencionalidad y el uso de cada una de las herramientas que el estudiante tendrá a su disposición.

De igual manera, los docentes deben verificar que el estudiante cuente con las instrucciones para el manejo y uso de las diferentes herramientas. Por último, el profesor debe estar atento para resolver las diferentes dudas que se le presenten al estudiante y, en caso de ser necesario, remitirlo a quien pueda brindar las soluciones.

El Rol Social. Se refiere a crear un ambiente amigable, es decir, generar un sentimiento de cercanía entre todos los participantes. La clave para desempeñar este rol es partir de comprender el aprendizaje desde una perspectiva social. Vygotsky (1978) insiste en la importancia decisiva que juega la interacción, especialmente la interacción entre pares, en el proceso de aprendizaje. Barberá, Badia y Mominó (2001) la entienden como la actividad general y los conjuntos de acciones en particular, tanto mentales como sociales, que despliegan los participantes para llevar a cabo la acción de aprender.

Tharp y Gallimore (1988) refuerzan esa posición cuando afirman que *“Una característica central del plano interpersonal es la intersubjetividad. En la actividad conjunta, cada participante recibe la influencia de muchos aspectos de la interacción: los signos y símbolos desarrollados a través del lenguaje, el desarrollo de la comprensión común de los propósitos y el sentido de la actividad, el trabajo conjunto en las estrategias cognitivas y la resolución de problemas. Mientras que el miembro más apto de una actividad conjunta ejerce más influencia, proporcionando más ayuda, es tarea del maestro entender la subjetividad del educando y – en la tarea en cuestión – compartirla para influir sobre la misma. Cuando nuevos miembros se unen para una nueva actividad, se crea una nueva intersubjetividad, y para todos los miembros, se internaliza en un nuevo desarrollo cognitivo.”* (p.89)

La interacción abre la puerta a la constitución de las “Redes de Aprendizaje”: al tejido de relaciones comunicativas entre aprendices, expertos y materiales. En este orden Duart y Sangrá (2000) sostienen que *“el estudiante, así como el profesorado, debe sentirse incorporado a una comunidad”* (p35). Los participantes deben poder contactar, relacionarse, formar grupos y socializar con quienes conforman la comunidad.

Lo anterior da paso al trabajo colaborativo como el ámbito mismo en el que construye el aprendizaje. Por eso es tan determinante el rol social, porque con él el docente garantiza el clima de cercanía y confianza que es condición para que ocurra el encuentro de subjetividades.

Es este aspecto de favorecer una comunidad toma especial importancia, en el rol social, el reconocimiento del trabajo del otro. Consiste en la valoración del trabajo que realiza el docente y los pares en la medida en que este permite dinamizar el compromiso con la tarea. Es un aspecto mediante el cual, cada uno de los integrantes de un grupo de aprendices, consolida su identidad.

Según Benjamín (1998), la afirmación de la identidad de las personas se da en tanto los otros la reconocen. En este mismo sentido Ferrandez (2003) dice que la identidad surge y se apoya en una identificación con el otro, es decir, descansa en un préstamo. El sujeto humano, entonces, se mueve entre la autoafirmación de sí mismo y el reconocimiento de la dependencia de otro. Esta misma idea la desarrolló Hegel cuando planteó que el sí mismo sólo puede ser reconocido por sus actos, y sólo si sus actos tienen un significado para otro, tienen significado para él.

Significa lo anterior que el sujeto se va afirmando sólo en la mutualidad: para comprenderme, requiero de la comprensión del otro; para reconocermé, requiero que el otro me reconozca.

Otro aspecto que tiene que ver con el rol social del docente hace referencia a atender las situaciones particulares, de orden no académico, que pueden vivir sus estudiantes. Circunstancias diversas, de orden familiar o laboral, por ejemplo, pueden entorpecer el normal desarrollo de las actividades.

Se proponen estas acciones docentes que, según este modelo, permiten poner en escena el rol social:

Propiciar la disminución del anonimato y el establecimiento de una atmósfera de comunidad de aprendizaje: Cualquier actividad programada debe alentar la interacción de los estudiantes para disminuir el anonimato y así propiciar el surgimiento de comunidades de aprendizaje.

Lo anterior le exige al docente estar al tanto para rescatar y destacar los aportes de los alumnos y, a la vez, introducir nuevos retos.

Estar atento a las posibles situaciones particulares de los estudiantes para darles el tratamiento adecuado: se refiere a atender a circunstancias que no se pueden prever. Dificultades personales, laborales, o de otro tipo pueden incidir en el cumplimiento por parte de los alumnos. En estos casos la interacción que va más allá de lo académico hace posible que el profesor tenga la información necesaria y pueda responder flexibilizando según mejor convenga.

El Rol Intelectual. Para Mason (1991), este es el rol fundamental pues hace que el docente asuma el papel de facilitador educativo. Facilitar no se refiere a hacer las cosas sin mayor esfuerzo. Se refiere al acto de hacer posible algo. Para hacer posible el aprendizaje, en este modelo se afirma, siguiendo a Freire (1982), que el docente ha de 'problematizar'; es decir, ha de desestabilizar a los alumnos a partir de preguntas y confrontación de argumentos.

Ahora bien, problematizar no se usa aquí como sinónimo de ‘entorpecer’ o ‘dificultar’. El docente genera ciertos desequilibrios cognitivos entre sus alumnos, pero orienta su resolución. Como afirman Duart y Sangrá (2000) *“la acción docente tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atiende sus dudas y necesidades”* (p.38)

Esa facilitación, en términos de problematización que hace posible aprender, tiene que ver con lo que afirman Barberá, Badia y Mominó (2001) cuando establecen que el docente adquiere un carácter mediacional. Esto hace referencia a *“acercar a los alumnos a problemas reales y a soluciones plausibles por medio de procesos guiados y ajustados a cada uno, en los que ellos tengan que reflexionar sobre sus conocimientos y la manera de adquirirlos y aplicarlos.”* (p.79). Es lo que algunos autores (Lave, 1988; Brown, Collins y Duguid, 1993) han denominado ‘cognición situada’ cuando insisten en que los procesos cognitivos se relacionan con la situación en la que se aprende. De allí la importancia de abordar el aprendizaje desde el contexto mismo en el que se produce. Supone esto, como indican Duart y Sangrá (2000), atender a la adecuación de los contenidos, a los progresos científicos, a la evolución social y cultural y a las demandas del mercado laboral.

En este modelo las acciones del docente que configuran el rol intelectual, son las siguientes:

Aportar experiencias al proceso de construcción del conocimiento: La vivencia propia del docente se constituye en ejemplo determinante para el aprendizaje de los estudiantes. La mejor manera de enseñar a aprender es mostrar cómo quien enseña ha logrado construir conocimiento. No se busca la imitación por parte de los alumnos, se trata de mostrar un referente inmediato, las primeras pistas.

Favorecer la observación de diversas perspectivas: se busca que el docente abra el espacio para que sus estudiantes busquen otras fuentes, distintas a las que él ofrece. Trasegar por distintas comunidades conceptuales, bases de datos, bibliotecas, etc., hará posible comparar y confrontar diferentes posturas y teorías alrededor de un mismo tema. Esto, acompañado del debate de los distintos aportes, genera aprendizaje colectivo.

Seleccionar e integrar los contenidos pertinentes: se trata con esto de que el docente sitúe el aprendizaje de los alumnos dentro de contextos globales, pero que a su vez se apliquen a las situaciones y oportunidades que ofrece su entorno. Con ello se integra el aprendizaje como una experiencia social. En este sentido hay que favorecer la comprensión de la dimensión social del aprendizaje. Se aprende según el contexto y al contexto se aplica lo aprendido.

Favorecer la metacognición: el docente debe permitir que cada uno de sus estudiantes haga consciente su propia manera de aprender. Reconociendo y aprovechando que existen múltiples inteligencias, propicia el ejercicio de distintos modos de representación. Lo anterior conduce a estimular la autogestión y la voz propia en el proceso de aprendizaje. Con ello cada persona va consolidando su propia identidad.

1.2.6 Concepción de Evaluación

La 'sociedad del conocimiento', tal y como se puede observar en el aparte acerca del contexto contemporáneo, empieza a valorar el aprendizaje, y todo lo que implica el proceso educativo, de una manera distinta.

En coherencia con ello, el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB asigna a la evaluación los siguientes sentidos:

- *Como medición y comparación de objetivos* La evaluación establece el grado de logro de las metas u objetivos trazados. Se trata de observar hasta dónde ha alcanzado el estudiante el horizonte de sentido propuesto. La evaluación establece la situación del evaluado dentro de una escala de valores previamente existente. En el caso de las competencias, lo que se busca es mirar el grado de afinamiento de las mismas.
- *Como construcción de sentido.* Considera la subjetividad, tanto del evaluador como del evaluado. Ambos son intérpretes de las situaciones educativas y su responsabilidad se asume en la interacción, en la intersubjetividad. Los criterios que el maestro determina son siempre, de alguna manera, arbitrarios. Él los escoge desde su perspectiva, desde lo que considera más importante y deseable para sus discípulos. Sin embargo, los estudiantes también, desde su perspectiva, dan luces a lo que el maestro desea. Así entonces se requiere de observación, análisis, síntesis permanentes que van construyendo el sentido de lo formativo desde los mundos de los implicados. No es pensable una evaluación enteramente objetiva. Pero, y hay que enfatizar en esto, que la evaluación no sea enteramente objetiva no significa que sea un proceso de injusticia. Significa que las subjetividades han logrado pactar algo, han logrado establecer unas reglas de juego que están dispuestas a seguir.
- *Como crítica y discriminación.* Otra sentido de la evaluación se deriva del origen griego de la palabra crítica del verbo “κρίνειν – krínein” (*crinein: cernir, colar*). Se refiere al proceso de selección y separación de los resultados. El evaluador cuela o separa lo que sirve de lo que no sirve, los que aprueban el curso de aquellos que lo han reprobado. La evaluación será siempre un elemento de discriminación. Pero hay que precisar el sentido de este concepto. Discriminación, del latín *discrimen*, tiene dos significados: relegar y diferenciar. El primero tiene que ver con desterrar, con desconocer la existencia de la persona; con negarle las oportunidades. No es este el sentido que le asignamos a la evaluación como discriminación. El significado que se le asigna desde este modelo de educación es el segundo: el de diferenciar. Se trata de establecer las características que identifican a las personas; aquello que no es común y que determina la distinción entre los estudiantes.

Al discriminar en el sentido de 'diferenciar', lo que está haciendo el evaluador es reconociendo que sus alumnos son distintos; que viven circunstancias y procesos particulares y que, por tanto, deben ser mirados desde perspectivas distintas.

- *Como base para las decisiones.* La evaluación aporta informaciones de carácter estratégico tanto para el docente como para el alumno. La clave de este sentido no está dada tanto en el concepto que se emite sobre el desempeño del sujeto cuanto por las acciones que sugiere, por las decisiones que suscita. En este orden, la evaluación permanente y atenta es un motor del cambio y, está dirigida a todos los implicados en el proceso educativo, promueve el mejoramiento de actitudes, materiales, procesos y aún de la misma evaluación.
- *Como espacio de formación.* La evaluación apunta al sentido de un proceso personal y surge de la subjetividad del aprendiz, quien ha de ser perspicaz para juzgar correctamente de sí mismo. El sujeto tamiza toda la información disponible sobre sus logros, la interpreta y toma decisiones sobre su acción futura. La autoevaluación, así considerada, forma parte de la salud mental (Auto-estima y auto – Conocimiento) y tiene fuertes connotaciones éticas (Responsabilidad y Proyecto de vida). Es importante insistir en que la evaluación es también un espacio formativo y, a riesgo de exagerar un poco, podríamos decir que es allí en donde se genera gran parte de la formación esperada. La razón estriba en que con ella el estudiante puede tomar las decisiones en lo que respecta a lo que asume y a lo que desecha.
- *Como espacio de acreditación.* La evaluación es llevada a cabo y sus resultados emitidos por una autoridad reconocida, externa al sujeto, con lo cual cumple la función social de garantizar públicamente que el evaluado posee unas determinadas competencias. En casi todos los casos, estas certificaciones evidencian el ejercicio del poder, ya que de ellas dependen decisiones que afectarán directamente al evaluado. No es posible, como intentan algunos, negar que la evaluación es el primer mecanismo de acreditación que acoge la sociedad en general.

La evaluación, en este contexto, es la acción que permite ver cómo evoluciona el alumno, los aspectos que no progresan como se esperaba y los que marchan igual o mejor de lo esperado. Todo esto con el fin de: a) hacer los ajustes del caso, ya sea en el proceso de aprendizaje del alumno o en las acciones de enseñanza, b) tomar decisiones en cuanto a la promoción y acreditación del estudiante.

Por consiguiente, la evaluación debe ofrecer información relacionada con el proceso que lleva el estudiante. Información que se convierte en un reflejo por parte de quienes intervienen en este proceso, puesto que en ese espacio de crecimiento, observación y análisis que se propicia, el estudiante necesita reconocer su visión personal sobre su desempeño y la percepción que tienen de él su maestro y sus compañeros. El reflejo se da en tres planos: conceptual, actitudinal y operativo.

- En el plano conceptual. El reflejo debe mostrar al estudiante sus aciertos o debilidades en el uso preciso de nociones, conceptos, categorías y relaciones dentro del marco teórico en el que tienen validez, en la articulación adecuada de los mismos, en la transferencia a otros campos, en la capacidad crítica frente a las formulaciones teóricas y en la habilidad

para proponer puntos de vista propios. Así mismo, el dominio y rigor con que maneja el lenguaje técnico, su nivel de lectura comprensiva de un texto y el proceder lógico en concordancia con cierta estructura discursiva.

- En el plano actitudinal. El reflejo muestra al estudiante la opinión sobre algunos aspectos actitudinales asociados a su formación: responsabilidad, compromiso, iniciativa, motivación, participación, creatividad, relaciones interpersonales y autodominio.
- En el plano operativo o procedimental. El reflejo alude a la eficacia con la que desarrolla tareas, a las habilidades y destrezas para leer, escribir, comunicarse y para realizar acciones propias del desempeño profesional en el campo evaluado.

Para poder poner en escena lo dicho anteriormente, es necesario identificar los medios e instrumentos que se pueden usar, los criterios y las referencias para la interpretación.

Los medios de evaluación requieren ser congruentes con el producto realmente evaluado. Se trata, en general, de distintas formas de pruebas para determinar el logro de la competencia. El Modelo UNAB abandona la vía del examen tradicional como única técnica evaluativa, para circular por otras dos grandes avenidas instrumentales: la observación sistemática del desempeño de los estudiantes y el análisis de trabajos y actividades no específicamente realizadas como pruebas. Lo primero implica una permanente y atenta mirada del docente. Lo segundo indica que la mirada evaluativa trasciende los pocos momentos en los cuales se realiza alguna prueba específica. Así la evaluación es un constitutivo permanente del proceso educativo; no es un breve lapso, aislado, que se usa para 'sacar notas'.

Lo anterior se puede lograr a partir de:

- La configuración de eventos en los que el estudiante deba conocer opiniones, analizar situaciones, discutir y argumentar perspectivas, buscar acuerdos. Preferiblemente trabajos en los que haya articulación de los tópicos temáticos que está manejando en los distintos cursos. El estudiante se confronta y es confrontado; debe intercambiar argumentos; aprende a determinar en qué debe ceder y en qué no; aprende que no siempre es posible llegar a un acuerdo, pero que eso no invalida un trabajo y mucho menos imposibilita la experiencia de conformación de grupos y equipos de trabajo.
- Diseño de actividades, trabajos y ejercicios en los que el estudiante manifieste sus habilidades y destrezas al mismo tiempo que los percibe como retos interesantes para su formación. Es la conocida evaluación basada en ejecuciones, puesto que permite al docente evaluar la habilidad y destreza del estudiante al pedirle que realice tareas que las requieran; el estudiante debe ejecutarlas con conocimiento y no tan sólo recordando o reconociendo el conocimiento. Las búsquedas de información, la elaboración de síntesis, mapas conceptuales, mentefactos, ciertas simulaciones, y otras tantas actividades, son maneras de observar al estudiante en plena labor de ejecución.

Desde el inicio mismo del proceso el estudiante deberá conocer cuál es la competencia o competencias que debe alcanzar, cuáles son las actividades que deberá realizar para mostrar la conquista de esa competencia y cuáles son los indicadores que tendrá en cuenta el docente para establecer si ha llegado o no a lo deseado.

1.2.7 Concepción de Investigación

El sentido de la investigación en los posgrados. La investigación, como sustento de la formación, asume un papel fundamental en el aprendizaje, en la producción de conocimiento y en la articulación de los procesos académicos universitarios con la sociedad. La investigación cumple un papel importante en la formación del talento humano, en la creación artística y en el desarrollo tecnológico para construir respuestas con carácter innovador a problemas locales, regionales e internacionales, porque permite disminuir la distancia entre la producción científica, la creación en las artes y la formación de posgrado. Formar para la investigación en la Universidad, se convierte en un proceso permanente y continuo iniciado en el pregrado continuado en los diferentes niveles del posgrado.

Es una práctica académica explícita, asumida con la extensión y la docencia, en la misión de la Universidad, desde la Universidad busca fortalecer las relaciones con entidades gubernamentales, con empresas de crecimiento tecnológico y económico con las organizaciones que contribuyen a la construcción del tejido social. Pero, para la Universidad, su mayor responsabilidad se sustenta en la construcción de una comunidad académica, responsable de generar una cultura de la investigación.

Los roles de los actores universitarios. En la Universidad la formación en investigación, supone responsabilidades para cada uno de sus actores:

Para los profesores, la investigación es una estrategia de actualización que le permite incorporar sus hallazgos a la docencia que imparte, cuando participa en trabajos de grado en la formación de sus estudiantes, cuando divulga y publica resultados de sus trabajos, cuando evalúa propuestas de colegas y estudiantes, cuando acompaña a los estudiantes en los semilleros de investigación, cuando presenta informes académicos y rinde cuentas y cuando establece relaciones con comunidades académicas y científicas.

Para los directivos, la investigación es una herramienta para la gestión porque facilita la distribución de recursos, facilita la asignación académica, imprime rigor y carácter de justicia a la evaluación, racionaliza la divulgación de procesos y resultados y facilita el aseguramiento y reconocimiento del conocimiento de grupos, investigadores, docentes y estudiantes.

Para los estudiantes es una herramienta de conocimiento para la búsqueda de información en la resolución de sus inquietudes e intereses, la satisfacción de sus incógnitas; es además, instrumento de observaciones y razonamientos para verificar informaciones, organizar el conocimiento, entablar diálogos con rigor académico y científico, al mismo tiempo que reconoce las diferencias en prácticas diversas.

En el nivel del posgrado, la investigación propicia la profundización del conocimiento, trasciende sus fronteras, las expande. En la especialización se formalizan algunas de las competencias investigativas, se conocen herramientas e instrumentos, se diferencian métodos y lenguajes. En las maestrías se fundamentan las competencias de investigación, se aplican o transfieren conocimientos, se promueve la creación artística o la solución de problemas de las disciplinas, de las profesiones o de las artes.

La innovación, para todos los actores, como característica de los estudios de posgrado, vincula las acciones con actitudes y procesos de investigación en la solución de problemas. Es la contribución a la participación y el compromiso con la producción de conocimientos y con las experiencias propias del ejercicio científico, que pretende el mejoramiento de procesos de producción y de productos. En consonancia con el Proyecto Educativo Institucional, se sustenta en la formación integral de las dimensiones humanas, en los procesos educativos que se aplican, en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, en la flexibilidad de las ofertas curriculares de los programas, en la diversidad de ambientes de aprendizaje, en la adecuación de la enseñanza a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, en la interdisciplinariedad y en la evaluación y acreditación de saberes y habilidades.

La organización científica y los trabajos de grado. La investigación en la UNAB está articulada con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. La Vicerrectoría Académica, la Dirección de posgrados y la Dirección de Investigaciones, en concordancia con las directrices institucionales, interactúan con los Centros y Grupos de Investigación, con el acompañamiento de los Decanatos, las Direcciones de Programa y Direcciones de Departamentos académicos de la Universidad. El fundamento de la acción investigativa se encuentra en los proyectos de investigación que, a su vez, sustentan la participación de investigadores, grupos y centros de investigación, en la dinámica de la comunidad científica institucional mediante su participación en convocatorias propias y externas, propuestas cofinanciadas con entidades que apoyan el desarrollo local, regional, nacional e internacional.

Las líneas de investigación, como ejes temáticos, se nutren de los ejercicios realizados por investigadores y grupos con resultados visibles, formación de investigadores y orientación de trabajos de grado. La participación de investigadores, profesores y estudiantes en ellas, facilita la transición natural entre los diferentes niveles de la formación de los estudiantes y garantiza la calidad y pertinencia de los programas. Las líneas de investigación de los posgrados están estrechamente ligadas a la resolución de problemas de la realidad social, integradas con líneas de conocimiento, propias del quehacer de la docencia y soportadas por el ejercicio investigativo de Grupos y Centros de Investigación de la Universidad.

En la UNAB, los Grupos de Investigación no son organizaciones administrativas; lo son de conocimiento, sustentados en intereses de la sociedad, académicos y científicos de la Universidad y aspiraciones de sus integrantes. Su permanente trabajo de profundización, complementación y variación de tales intereses hace que se mantengan, se disuelvan o cambien gracias a los nuevos intereses que puedan aparecer; por esta razón las líneas de investigación no pueden ser estáticas, deben ser flexibles y dinámicas para que puedan responder a las expectativas del desarrollo del conocimiento.

El trabajo de grado busca desarrollar competencias en investigación, aplicación del conocimiento o creación artística para formular y solucionar problemas disciplinarios, interdisciplinarios, artísticos o profesionales. Son trabajos que resultan del ejercicio sistemático y riguroso de la construcción de saberes, con aplicación a situaciones reales para resolver incógnitas y necesidades específicas. Surgen del trabajo de los Grupos de Investigación.

Las líneas de investigación de los Grupos de Investigación de la UNAB, Institucionalmente reconocidos, orientarán a los estudiantes de posgrado a definir su tema de investigación. La explicitación de estas líneas de investigación garantizará al estudiante de posgrado la existencia de antecedentes Institucionales necesarios para facilitar el proceso de investigación.

Los tipos de investigación en posgrados. En los posgrados asumimos las denominaciones de “Investigación aplicada”, “investigación aplicada” o “aplicaciones”, para referirnos al tipo de investigación que se orienta a la solución de expectativas o problemas de la realidad y que utiliza para su ejecución desarrollos metodológicos con resultados previamente validados.

Con la denominación de investigación aplicada (J. Padrón, 2006), se ha propuesto una clase de investigación que se orienta a la solución de problemas reales de la sociedad o al control de procesos de producción en el medio empresarial. Pueden distinguirse dos tipos de investigación aplicada:

La que hace referencia al trabajo sistemático cuyo objetivo es resolver problemas o intervenir situaciones, aunque no pertenezcan a una trayectoria de investigaciones descriptivas y teóricas. En ese sentido se concibe como *investigación aplicada* tanto la innovación técnica, artesanal e industrial, como la propiamente científica y de desarrollo tecnológico.

La que tiene en cuenta estudios de teorías científicas validadas para dar solución a problemas prácticos y al control de situaciones de la vida cotidiana, se considera aplicada cuando se enmarca en una secuencia de búsquedas que tienen como núcleo el diseño de teorías científicas. En el caso de la UNAB, este tipo de investigación se fundamenta en el “Saber hacer” (¿Know what? y ¿Know How?).

De acuerdo con lo anterior y siguiendo a Padrón, reconocemos los marcos conceptuales que él destaca en su desarrollo:

- a. El marco clásico: dentro del contexto de la distinción entre Investigación Básica (o Pura) e Investigación Aplicada (o Aplicativa). No se trata de establecer una trayectoria en el tiempo, porque se piense que una aplicación se derive de investigaciones teóricas, sino de la transferencia que puede ocurrir en réplicas rigurosas de procesos científicos similares. Este tipo de investigación es la más difundida en la actualidad.
- b. El marco de Mario Bunge: Una es la Investigación teórica, otra es la investigación aplicada (o aplicada) y otra, la Investigación tecnológica. Propone una fase intermedia

entre Teoría y Tecnología, entre "Verdad" y "Acción" (Bunge, Mario, 1999). Este tipo de investigación al establecer estas diferencias, reconoce en cada una, un método, un proceso, unos instrumentos también diferenciados y, además, reconoce el desarrollo tecnológico y la innovación como la aplicación de hallazgos teóricos descriptivos.

- c. El marco de la sociología de la ciencia: reduce las fronteras entre lo teórico y lo aplicado. Afirma que el *Saber* y el *Hacer*, son inseparables y que toda investigación, aún siendo teórica, debe enfocarse hacia sus posibles aplicaciones. Por ejemplo, en la llamada "Investigación-Acción", las teorías son diseñadas a partir de necesidades y búsquedas prácticas.
- d. La investigación en la Enseñanza/Aprendizaje. Se parte del concepto de "estructura diacrónica", según el cual la ciencia avanza de manera supra-individual, parte de una fase descriptiva, pasa por una fase explicativa o teórica, luego, sigue a una fase contrastiva o evaluativa y termina con una fase aplicativa (Chomsky, investigación lingüística). Aquí no se establece diferencia entre aplicación y tecnología.

Proyección de la investigación en posgrados. Como política general de investigación en posgrados los programas propiciarán el desarrollo de proyectos de investigación que beneficien a la región y al país, cuyas conclusiones y aplicaciones permitan dinamizar procesos, generar nuevos conocimientos, proponer opciones de cambio y de desarrollo sostenible. Promoverán vínculos con comunidades científicas e instituciones de desarrollo tecnológico e innovación. Vincularán sus propuestas con el sector productivo y con las instituciones de carácter público y privado de la región, del país y del exterior para el mejoramiento de la productividad, la competitividad y la equidad social.

Los ejercicios de investigación de los posgrados se articularán al Plan de Desarrollo Institucional, a las convocatorias de los sectores empresariales y de entidades de apoyo a la investigación y a las propuestas de desarrollo de la sociedad y la cultura.

Los Centros, Grupos e investigadores participarán con trabajos de grado en las propuestas de mesas sectoriales regionales con el propósito de resolver necesidades tecnológicas y de innovación en las empresas y en la sociedad.

Vinculación al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de COLCIENCIAS. Los estudiantes de posgrado podrán vincularse como integrante de los Grupos de Investigación de la UNAB, mediante el registro de los trabajos y productos de investigación de posgrado en la plataforma del sistema de COLCIENCIAS. Esta vinculación se llevará a cabo desde las líneas de investigación de respectivo Grupo de Investigación y su vinculación será clasificada por el respectivo líder del Grupo de Investigación, como investigador en formación en la tipología estudiante de doctorado, maestría o especialidad clínica.

Aseguramiento del conocimiento. En concordancia con la legislación nacional y los tratados internacionales –multilaterales- de cooperación administrativa y jurídica, la Universidad adopta normas que faciliten la protección de la propiedad intelectual relacionada con la generación del

conocimiento producido en los proyectos y trabajos de investigación. El sistema de propiedad intelectual adoptado por la UNAB establece y garantiza los derechos morales y patrimoniales legales sobre los resultados del ingenio humano.

En los trabajos de grado, podrán surgir creaciones de utilidad y aplicabilidad innovadora para el sector productivo y social. La Universidad establece un sistema para la evaluación y valoración de los procesos y productos resultantes como modelos, invenciones, diseños, producciones artísticas y literarias, etc., obtenidos en ellos.

2 EL CURRÍCULO DE POSGRADO EN LA UNAB.

2.1 Concepción y Estructura del Currículo.

En la UNAB se entiende por currículo todo aquello a lo que la institución le asigna valor formativo. En este sentido, el concepto de currículo es más amplio que el de “plan de estudios” aunque, en efecto, este plan sea determinante en la propuesta curricular. Opera como Traductor, Articulador y Proyector. Estos tres elementos se convierten en sus categorías básicas; en ellos está definida su dimensión y su función.

Traductor hace referencia a que el currículum pone en acciones, contenidos, relaciones y modos de hacer las aspiraciones de un proyecto educativo. Opera de tal manera que pone al alcance de los sujetos las pretensiones educativas; las expresa en un lenguaje preciso, que posibilita la comprensión, la adquisición y el manejo de las categorías fundamentales.

Articulador significa que conjuga y propicia el movimiento armónico de los diferentes elementos que lo componen. Articular implica mostrar cómo se relacionan las diferentes partes constitutivas de un todo y cómo esas relaciones originan que el todo adquiera movimientos con sentido.

Proyector significa que lanza hacia adelante, que muestra el horizonte hacia el cual se tiende. La proyección implica la claridad acerca del destino de los procesos.

Traducir, Articular y Proyectar son conceptos que garantizan la coherencia de las acciones educativas y que fortalecen el desarrollo de los ideales del proyecto educativo de la institución.

A partir de lo expresado, el diseño curricular de los posgrados en la UNAB está centrado en privilegiar planes de estudios flexibles, articulados e interdisciplinarios en los que se reconozcan entre otros aspectos, la trayectoria formativa del aspirante, su nivel de competencia para el tipo de formación de posgrado al que desea acceder y el desarrollo de su interés particular de formación.

La flexibilidad y articulación de los planes de estudio de los posgrados está dada por las rutas académicas que se ofrecen desde el pregrado hasta la Maestría: según sea la formación de pregrado del aspirante y su nivel de competencia, existen diversas posibilidades, en términos de contenidos y tiempo, de cursar los programas.

En la UNAB El horizonte hacia el cual se dirige el diseño en los posgrados se considera desde las especializaciones hasta los doctorados, pasando por los programas de Maestría, como su vía de desarrollo. Esto implica el cruce interdisciplinario de miradas que dan lugar a especializaciones enfocadas a soportar líneas de investigación que se resuelven en las maestrías y doctorados.

La estructura propuesta hasta aquí contempla los siguientes espacios formativos:

Un primer espacio que corresponde a la Especialización, uno segundo que complementa el nivel de Maestría y uno tercero que culmina con la producción de conocimientos y resultados de mejoramiento tecnológico, mediante propuestas de investigación, en el doctorado.

El primer espacio correspondiente a la Especialización, se compone de un bloque común en el que se pretende homogeneizar conocimientos básicos de la disciplina que soporta el posgrado y otro bloque que es propiamente la especialización, en el cual se profundiza acerca de los tópicos centrales de estudio. Este bloque incluye elementos estructurales de la investigación.

El bloque común inicial debe ser cursado, validado u homologado por todas aquellas personas que no posean la disciplina básica del posgrado. El bloque de profundización se concentra en temáticas específicas, fruto de líneas de trabajo de las Facultades y programas. Cada bloque se desarrollará de acuerdo con el número de créditos establecido para cada programa.

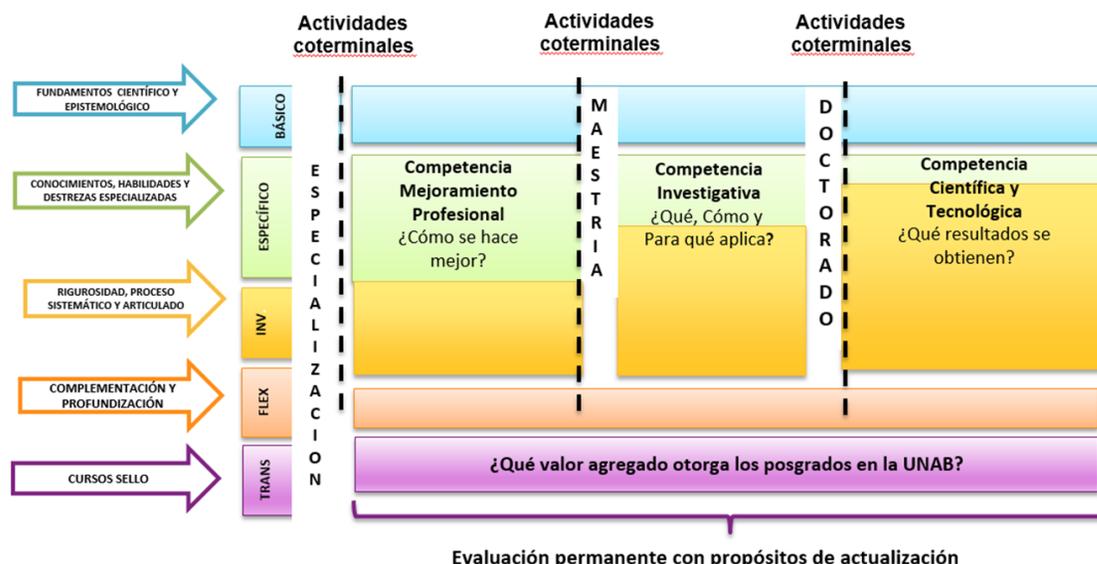
Al finalizar de cursar los créditos del primer espacio de formación, el estudiante obtendrá su título de Especialista y podrá continuar, si así lo desea, su tránsito hacia el segundo espacio, para obtener el título de Magíster.

El segundo espacio de formación, la maestría, se soporta en líneas de investigación de la universidad. Se inicia con fundamentos genéricos de investigación que deben ser cursados por todos los estudiantes, quienes posteriormente definen la línea que van a desarrollar para culminar su formación en maestría de profundización o de investigación.

El tercer espacio de formación, el doctorado, se sustenta fundamentalmente en investigación y en la producción de soluciones de conocimiento o tecnológicas, relacionadas con las expectativas de la sociedad y los avances universales del conocimiento propios o de terceros, puestos al servicio del mejoramiento educativo de la oferta institucional y como respuesta a las necesidades de la sociedad, prioritariamente en la región y en el país.

En el siguiente gráfico, se puede observar el esquema de la estructura curricular de los posgrados en la UNAB:

ESTRUCTURA DEL MODELO DE FORMACIÓN: POSGRADO



2.2 Criterios para la definición de crédito.

Los criterios que sigue la UNAB para la valoración de sus posgrados, tienen como base el Crédito Académico. Esta manera de valorar permite la flexibilidad de los planes de estudio por cuanto abre la posibilidad de opciones de rutas para titulaciones, facilita las transferencias entre campos de formación, programas y modalidades además de la movilidad estudiantil en el sistema nacional de educación.

Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes.¹

¹ Sección 4. Créditos académicos

Cf. Decreto 1075 de 26 de mayo de 2015... Artículo 2.5.3.2.4.1. **Medida del trabajo académico.** Las instituciones de educación superior definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben expresarse también en créditos académicos.

Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes.

Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje.

Artículo 2.5.3.2.4.2. Horas con acompañamiento e independientes de trabajo. De acuerdo con la metodología del programa y conforme al nivel de formación, las instituciones de educación superior deben discriminar las horas de trabajo independiente y las de acompañamiento directo del docente.

Número de créditos de la actividad académica. El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje.”.

Tabla 1. Componentes de la Formación

Niveles de complejidad	COMPONENTES DE LA FORMACION				
	General (básico)		Específico (especializado)	Investigativo	Flexible (Electivos)
	General	Transversal			
Especialización	Desarrollo de competencias para la comprensión del contexto social, institucional, político y económico	Liderazgo para el cambio: - Desarrollo de competencias para identificar variables de valor, comprender las características funcionales, construir proyectos orientados al emprendimiento, modelos de negocio o análisis y formulación estratégica en las organizaciones; - Implementación de estrategias para el logro de buenos resultados de los grupos de interés, - Habilidades de liderazgo para fortalecer, la capacidad ejecutiva en tres dimensiones: talento	Desarrollo de competencias para el mejoramiento de habilidades y destrezas relacionadas con la ocupación, profesión o disciplina (65% - 70%)	Desarrollo de técnicas e instrumentos relacionados con métodos de investigación. Reconocidos en la UNAB. (10%-15%)	Profundización en habilidades o destrezas de un ejercicio profesional (20%)
Maestrías de Profundización	Desarrollo de competencias comunicativas con comunidades		Desarrollo de competencias para el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, de desarrollo tecnológico o artístico (80-60%)	Desarrollo de habilidades para el manejo de métodos, técnicas e instrumentos de investigación dentro de proyectos y propuestas de grupos de investigación reconocidos en la UNAB. (15%-25%)	Profundización en habilidades o destrezas de carácter disciplinario, profesional, tecnológico o artístico (20%)

Para los efectos de este Capítulo, el número de créditos de una actividad académica será expresado siempre en números enteros, teniendo en cuenta que una (1) hora con acompañamiento directo de docente supone dos (2) horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres (3) en programas de maestría, lo cual no impide a las instituciones de educación superior proponer el empleo de una proporción mayor o menor de horas con acompañamiento directo frente a las independientes. En los doctorados la proporción de horas independientes podrá variar de acuerdo con la naturaleza propia de este nivel de formación.

Parágrafo. La institución de educación superior debe sustentar la propuesta que haga y evidenciar las estrategias adoptadas para que los profesores y estudiantes se apropien del sistema de créditos.

Artículo 2.5.3.2.4.3. Número de créditos de la actividad académica. El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje...

Parágrafo. La institución de educación superior debe sustentar la propuesta que haga y evidenciar las estrategias adoptadas para que los profesores y estudiantes se apropien del sistema de créditos.

Artículo 2.5.3.2.4.3. Número de créditos de la actividad académica. El número de créditos de una actividad académica en el plan de estudios será aquel que resulte de dividir en cuarenta y ocho (48) el número total de horas que debe emplear el estudiante para cumplir satisfactoriamente las metas de aprendizaje...

<p style="text-align: center;">Maestrías e investigación</p>	<p>académicas y científicas nacionales e internacionales (5%- 20%)</p>	<p><i>estratégico, talento ejecutivo y talento de liderazgo personal.</i></p> <p>Solución creativa de problemas: - Desarrolla y aplica habilidades creativas transversales a cualquier área de conocimiento. - Desarrolla conciencia del potencial creativo y brinda herramientas para la resolución de problemas en ejercicio profesional.</p>	<p>Desarrollo de competencias para el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, de desarrollo tecnológico o artístico (35%-40%)</p>	<p>Desarrollo de competencias para el planteamiento de propuestas de investigación y generación de nuevos conocimientos y desarrollo de procesos tecnológicos (50%-40%)</p>	<p>Profundización en métodos y procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos aplicados a situaciones reales (20%)</p>
<p style="text-align: center;">Doctorados</p>			<p>Competencias para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La producción de información científica en el diseño, creación, desarrollo y emprendimiento de proyectos novedosos e innovadores en un campo específico de conocimiento. • Desarrollo de competencias para concebir, diseñar, crear, poner en práctica y adoptar procesos de investigación o creación que contribuyan a la ampliación de las fronteras del conocimiento. (65%- 75%) 		<p>Profundización en la comprensión sistemática de habilidades y métodos de investigación en un ámbito de estudio que integre conocimientos de diversas complejidades en la producción de nuevas soluciones. (20%)</p>

2.3 Componentes de formación.

En el diseño del currículo un componente de formación corresponde a un espacio conceptual determinado; es de formación cuando dicho conocimiento es acordado para el logro de competencias específicas de una titulación.

2.3.1 Componente general (Básico).

El componente de conocimientos generales y básicos hace referencia a cualidades del conocimiento universal reconocido en el diseño curricular como los saberes que permiten dar cuenta de las características comunes que deben tenerse en cuenta para la formación, por ejemplo, el desarrollo de competencias para la comprensión de los contextos social (político y económico) e Institucional.

2.3.2 Componente transversal.

El componente transversal corresponde a actividades curriculares comunes identificadoras de los propósitos educativos institucionales y articuladoras de la formación. Se formaliza como un módulo que fortalece la pertinencia entre lo académico y el ejercicio profesional; su práctica pedagógica exige decisiones colectivas, por lo tanto requiere del trabajo cooperativo entre sus participantes y la integración de contenidos académicos a las características de las expectativas del ejercicio profesional

Curricularmente el componente transversal tiene como propósito proporcionarle al egresado de posgrados una característica que identifica la formación de la UNAB. Su mayor o menor grado de pertinencia debe ser evaluado por cada programa, en particular, teniendo en cuenta los propósitos de cada campo de formación en su oferta y determinar su inclusión en la estructura curricular del programa en una de las siguientes dos opciones:

Primera opción: El componente transversal forma parte de la estructura curricular del programa y su valor en créditos, 4, forma parte del total de créditos del programa.

Segunda opción: El componente transversal es un Diplomado compuesto por un módulo denominado “Creatividad y Liderazgo para el cambio”, de 4 créditos, compuesto por dos unidades temáticas “Liderazgo para el cambio” y “Solución creativa de problemas”, cada una de dos créditos, que podrá cursarse adicionalmente al total de créditos de un programa de posgrado y será ofrecido por Extensión Universitaria dentro de la oferta de cursos abiertos.

Su existencia abre las posibilidades de diálogo entre disciplinas y áreas de la formación con el propósito de mejorar la calidad de los procesos de formación y de su pertinencia social y académica. Su mantenimiento requiere de eficaces y claros procesos de comunicación del programa académico con el entorno.

En el currículo de la UNAB, sus unidades temáticas son actividades de formación con funciones de articulación entre la propuesta de los programas y las demandas y expectativas del medio en que aplican; están constituidos no sólo por los conocimientos y habilidades que adquiere el estudiante sino además por sus condiciones personales, sus convicciones y valores éticos que junto con lo académico nutren el concepto de formación integral que identifica los programas de la UNAB.

La transversalidad es el eje de integración de la UNAB con los sectores en que el egresado aplicará sus conocimientos y habilidades, actúa como integrador del currículo y, al mismo tiempo, como expresión del fundamento ético obtenido en la formación porque pone en práctica la Interdisciplinariedad, nutre los componentes de la titulación y favorece las condiciones de su aplicación en campos determinados por el ejercicio profesional. Son núcleos integradores que vinculan la academia a las actividades de los sectores productivos mediante propuestas de solución a las expectativas y necesidades que surgen de su intervención en la realidad social integrando pedagógicamente el ser, el saber y el hacer para el logro de la comprensión y construcción de sentidos sean más integrales y útiles en los campos de aplicación.

Las temáticas transversales son interdisciplinarias y transdisciplinarias, se enriquecen con la participación de equipos de trabajo en actividades curriculares que satisfacen expectativas e inquietudes de la realidad.

Su transversalidad afirma la importancia de las disciplinas y la revisión de las estrategias aplicadas en las aulas para el logro de una educación significativa alimentada por su integración a las necesidades de los sectores y respuesta a las expectativas sociales, éticas y morales surgidas del entorno.

Son dos temáticas transversales. Corresponden a un componente integrado por dos unidades denominadas: Solución creativa de problemas y Liderazgo para el cambio. El módulo transversal denominado Creatividad y liderazgo para el cambio tiene un valor de 4 créditos y cada unidad temática, 2 créditos.

En “*Liderazgo para el cambio*”, se busca que el estudiante desarrolle capacidades para:

- Identificar las principales variables de valor de una organización para formular, presentar, y comunicar problemas propios de la organización en que ejerce su trabajo
- Comprender la cadena de valor de una organización, sus características funcionales y de competencia para construir proyectos de investigación orientados al emprendimiento, modelos de negocio o análisis y formulación estratégica de las organizaciones.
- Diseñar, mejorar e implementar estrategias que conduzcan al logro de buenos resultados de los grupos de interés, mediante el desarrollo de habilidades para analizar integralmente las organizaciones y sus interrelaciones internas y externas.
- Activar las habilidades de liderazgo de las personas para fortalecer la capacidad ejecutiva en tres dimensiones: talento estratégico, talento ejecutivo y talento de liderazgo personal.

En “*Solución creativa de problemas*”, se responde a la necesidad de desarrollar y aplicar habilidades creativas transversales a cualquier área de conocimiento. Su propósito es hacer que el estudiante tenga conciencia de su potencial creativo y cuente con herramientas para su desarrollo en su proyecto de vida en especial en la resolución de problemas de su ejercicio profesional. La temática será certificada por el Centro de Estudios Internacionales de Creatividad de la Universidad de Buffalo.

2.3.3 Componente específico.

El Componente de Conocimientos específicos se refiere a los conocimientos y actividades acordadas en un programa para el logro de competencias específicas relacionadas con un propósito particular. Por ejemplo, para el caso de las especializaciones, tiene que ver con el mejoramiento de habilidades y destrezas relacionadas con la ocupación, profesión o disciplina; para el caso de las maestrías de profundización con el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, de desarrollo tecnológico o artístico y las de investigación con el desarrollo de competencias para la presentación de propuestas de investigación y generación de nuevos conocimientos y transferencia de procesos tecnológicos

2.3.4 Componente flexible.

El campo de formación de conocimientos flexibles (electivos de profundización), hace referencia a la clase de conocimientos que un estudiante puede escoger con base en la o las opciones que un plan le ofrece para suplir, complementar o adicionar a un campo de conocimientos específicos. Por ejemplo, para el caso de las maestrías de profundización, se refiere a habilidades y destrezas y, para el caso de las maestrías de investigación a métodos y procesos del trabajo científico y tecnológico.

2.3.5 Componente investigativo.

Propicia la profundización del conocimiento, trasciende sus fronteras, las expande. En la especialización se formalizan algunas de las competencias investigativas, se conocen herramientas e instrumentos, se diferencian métodos y lenguajes. En las maestrías se fundamentan las competencias de investigación, se aplican o transfieren conocimientos, se promueve la creación artística o la solución de problemas de las disciplinas, de las profesiones o de las artes. En el doctorado corresponde a la búsqueda de aplicaciones mediante la inclusión de teorías básicas en la construcción de soluciones a necesidades sociales y a la generación de conceptos y transferencia de tecnologías para la creación y mejoramiento de procesos y productos.

2.3.6 Actividades o Cursos coterminales y complementarios.

Para todos los campos de la formación los componentes llamados coterminales y complementarios, son actividades académicas de formación que se ofrecen a un nivel inmediatamente anterior por un nivel superior, con valor académico en créditos en ambos niveles de la formación. Se ofrecen en todos los niveles de la formación de posgrados que administra la UNAB, así:

- Del nivel de maestría a los niveles de especialización: hasta un 30% de los créditos de las maestrías.
- Del nivel de especialización al nivel de pregrado profesional: Hasta un 50% de los programas de especialización.

2.3.7 Rangos de valoración de los estudios de posgrado.

De acuerdo con la naturaleza de cada programa, los programas de posgrados en la UNAB tendrán un número de créditos que oscila entre los siguientes rangos:

Tabla 2. Rangos de Valoración en Créditos

Rangos de Valoración en créditos:	
Especializaciones:	20 – 24 créditos
Especialización médico quirúrgica (Incluye posgrados en enfermería):	35 – 50 créditos por período semestral
Maestrías:	40 – 44 créditos
Doctorado:	80 – 100 créditos

Cálculo de los créditos académicos

- *Para los estudios de Especialización:* Independientemente de la modalidad, por cada hora de clase con acompañamiento de los docentes se estiman 2 horas de trabajo independiente del estudiante. Un crédito supone 16 horas de trabajo de acompañamiento del docente y 32 de trabajo independiente.

- Para los estudios de especializaciones en enfermería, si el programa incluye en su diseño rotaciones en los servicios de salud, el cálculo de la relación de tiempos del estudiante en horas de contacto frente a los tiempos en horas independientes tendrá en cuenta los contenidos y actividades curriculares requeridas según la actividad programada en los planes de carrera que deberán calcularse y justificarse según los requerimientos de cada especialidad.
- Para los estudios de especializaciones médico quirúrgicas, por tratarse de una formación realizada en rotaciones clínicas en los servicios de salud, el cálculo del valor de los créditos de sus contenidos y actividades curriculares en relación con las horas de trabajo debe calcularse y justificarse según los requerimientos de cada especialidad.
- *Para los estudios de Maestría:* Independientemente de la modalidad, por cada hora de
- clase con acompañamiento de los docentes se estiman 3 horas de trabajo independiente del estudiante. Un crédito supone 12 horas de trabajo de acompañamiento del docente y 36 de trabajo independiente.

2.3.8 Equivalencia de créditos en horas de trabajo del estudiante.

De acuerdo con la naturaleza del programa, los programas de posgrado en la UNAB tendrán un número de horas que oscila entre los siguientes rangos:

Tabla 3. Equivalencia de créditos en horas de trabajo del estudiante

Número total de horas (presenciales + independientes):	
Especialización: Especializaciones médico quirúrgicas (Incluye posgrados en enfermería):	Entre 960 – 1 ^ª 52 horas
Maestría:	Entre 1680 – 2400 horas por período semestral
Doctorado	Entre 1920 - 2112 horas
	Entre 3840 – 4800 horas

Horas Presenciales:	
Especialización: Especialización médico quirúrgica (Incluye posgrados en enfermería):	Entre 320 - 384 horas Según requerimientos sustentados de cada especialidad
Maestrías: Doctorado:	Entre 480 – 528 horas Decisión sustentada por cada programa

Horas Independientes:	
Especialización: Especialización médico quirúrgica (Incluye posgrados en enfermería):	Entre 640 – 768 horas Según requerimientos sustentados de cada especialidad
Maestrías: Doctorado:	Entre 1440 – 1584 horas Decisión sustentada por cada programa

2.3.9 Utilización de la estrategia TIC.

La estrategia TIC hace referencia no sólo a la alfabetización digital, sino al logro de competencias en la utilización de herramientas digitales para la obtención de información, el uso y desarrollo de materiales en línea y su aplicación; el desarrollo de conocimientos y habilidades para el diseño, gestión de soluciones a problemas en situaciones de la realidad; la participación con pares en otros lugares y la utilización de redes de información y comunicación con comunidades académicas y del entorno social, con acceso a expertos en los campos relacionados con los programas de posgrado mediante el uso legal, responsable y ético de las TIC.

2.3.10 Duración de los programas de posgrado.

La duración de los programas está relacionada con el número de créditos, la frecuencia y periodicidad de las sesiones presenciales en horas de 60 minutos. Los programas de posgrados en la UNAB tendrán una duración de acuerdo con los valores incluidos en las siguientes tablas:

Especializaciones:

Tabla 4. Duración de los programas – Especializaciones

DURACIÓN DEL PROGRAMA: UN AÑO - 48 SEMANAS MÁXIMO							
PEÍODOS ACADÉMICOS: SEMESTRALES							
NIVEL	No. de créditos	Frecuencia semanal		Frecuencia quincenal		Frecuencia mensual	
		Horas presenciales	Número semanas	Horas presenciales	Numero quincenas	Horas presenciales	Número meses
Especialización	20	7 horas semanales	40	14 horas	20	24 horas mensuales	11
Estrategia TIC		1 hora semanal		2 horas		5 horas mensuales	
Especialización	22	7 horas semanales	44	14 horas	22	27 horas mensuales	11
Estrategia TIC		1 hora semanal		2 horas		5 horas mensuales	
Especialización	24	7 horas semanales	48	14 horas	24	30 horas mensuales	11
Estrategia TIC		1 hora semanal		2 horas		5 horas mensuales	

Maestrías

Tabla 5. Tabla 4. Duración de los programas – Maestrías

DURACIÓN DEL PROGRAMA: DOS AÑOS - 22 MESES MÁXIMO							
PERÍODOS ACADÉMICOS: SEMESTRALES							
NIVEL	No. de créditos	Frecuencia semanal		Frecuencia quincenal		Frecuencia mensual	
		Horas presenciales	Número semanas	Horas presenciales	Número quincenas	Horas presenciales	Número de meses
Maestría	40	5 horas semanales	80	10 horas	40	20 horas mensuales	20
Estrategia TIC		1 hora semanal		2 horas quincenales		4 horas mensuales	
Maestría	44	6 horas semanales	88	11 horas quincenales	44	20 horas mensuales	22
Estrategia TIC		1 hora semanal		2 horas quincenales		4 horas mensuales	

Especialidades médico quirúrgicas:

Su duración dependerá de las características del diseño sustentado en la formulación curricular de cada programa.

Doctorado:

4 (cuatro) años. Sin embargo su duración dependerá de las características de su diseño sustentado en la formulación curricular, por cada programa.

2.4 Tipo y Organización del Currículo.

2.4.1 El diseño modular de la propuesta de posgrados dentro del concepto del Currículo integrado.

El currículo integrado es el tránsito de una visión fragmentada de una realidad problemática a una visión totalizadora de situaciones, para las cuales se busca encontrar una solución específica. Su característica más importante en la formación de personas es la búsqueda de centros de interés que articulen la enseñanza a la realidad social, el conocimiento a su práctica, las relaciones de diversas disciplinas a la situación planteada, la naturaleza de los procesos intelectuales a las

relaciones de los actores que participan. Parte de una realidad compleja y contextualizada para la cual se integran saberes, y perspectivas.

O. Decroly (1871-1932), cuando planteó los “centros de interés”, reconoció la acción pedagógica como la atención de “las necesidades e intereses naturales del sujeto” y para hacerlo propuso concepto de bloques como organización de los diversos contenidos de la enseñanza.

J. Dewey y N.H. Kilpatrick, propusieron el “método de proyectos” para la organización del currículo en torno a problemas que deben resolverse en equipo. Esta manera de integrar conocimientos pretende dar solución de equipo a necesidades e intereses de los estudiantes propiciando prácticas conjuntas e interdisciplinarias.

R. Pring, en la actualidad, identifica cuatro formas de currículo integrado:

- 1) Correlación de disciplinas. Disciplinas independientes, articuladas en algún momento del proceso para lograr cierto nivel de integración.
- 2) Integración temática. Contenidos de temas, tópicos o actividades, integrados en una temática que engloba y da carácter a un propósito central.
- 3) Integración problemática. Organización de cursos de corta duración en torno a una situación real a la que se trata de caracterizar para analizarla y establecer propuestas de mejoramiento.
- 4) Propuesta de investigación. Desde una propuesta de los estudiantes, la investigación cumple una función integradora.

El currículo (Torres Santomé, 1992), propone el diseño curricular integral de la enseñanza, como manera de organizar una propuesta de formación, en particular para el diseño de los contenidos. Global, aquí es equivalente a integrado.²

2.4.2 Diseño modular del currículo integrado.

El diseño de los contenidos del currículo integrado es modular puesto que su propósito central es el fortalecimiento de la interdisciplinariedad para la solución integral de situaciones reales. Reconoce la individualización de la enseñanza y su adaptación a los requerimientos de situaciones

² Como afirma G. Amaya (1999), citada en *La Gestión del Currículo*, U. de A., Vicerrectoría de Docencia, Seminario Taller: Evaluación y Gestión Curricular.

“...el currículo como construcción es acción, praxis, creación y experiencia de construcción y reconstrucción”. El currículo como construcción humana no es una sumatoria de hechos o acciones organizadas en una secuencia, por el contrario, es una diversidad interconectada y compleja en cuanto interacción social, gestión y un modelo adoptado de modo consciente, donde participan todos sus actores... Véanse además los trabajos de E. Claparede, carácter global; H. Wallon, acto global; aportes de G.H. Luquet, John Dewey y los gestalistas Wertheimer, Kohler y Koffka.

propuestas; la variedad de rutas para lograr los propósitos del educando; la vinculación a la propia realidad social del estudiante y a sus intereses personales.

El currículo integrado, utiliza el diseño modular en la planeación del aprendizaje; integra contenidos de varias disciplinas en torno de un objeto de estudio o propósito, referido a un problema concreto de relevancia disciplinaria o profesional.

En el contexto de esta tendencia se ejerce una fuerte crítica a la fragmentación del conocimiento, a la atomización del aprendizaje y a la separación de la realidad social con la institución.

Se caracteriza por:

- La articulación de todas las disciplinas que intervienen en la formación y de la teoría con la práctica.
- La concentración de la atención de los estudiantes en propósitos y no en diversas asignaturas.
- La atención de los intereses de los estudiantes, el apoyo para vencer obstáculos y propiciar cuestionamientos sobre sus propias realidades.
- La estrecha vinculación con la realidad del contexto en que aplica.
- El fortalecimiento de las relaciones interpersonales y de la iniciativa de estudiantes y profesores.
- El profesor activo y dinamizador del aprendizaje.

Los módulos se organizan en el currículo por líneas de conocimientos dentro de áreas o campos de la formación. En ellos se abordan temáticas disciplinarias y profesionales comunes e inician sus reflexiones sobre investigación e impacto de sus campos de formación con la realidad social.

Un módulo para la enseñanza está compuesto por unidades temáticas, organizadas dentro de una propuesta de sentido, cuyo resultado es el cumplimiento de propósitos de formación para dar respuesta a situaciones de una realidad específica, social o académica.

Un módulo está compuesto por: propósitos de aprendizaje, contenidos de diversas perspectivas disciplinarias, actividades de los estudiantes y evaluación de competencias y habilidades, logrados en el diseño de respuestas a situaciones propuestas.

El diseño modular resuelve el problema de articulación entre docencia e investigación porque aborda problemas concretos para que el estudiante se explique y comprenda los procesos de transformación de la sociedad y del conocimiento. Como ejercicio integral exige la articulación de la academia con la realidad, porque su diseño parte del reconocimiento de la problemática a la que

una titulación debe responder, cambia significativamente el rol del docente y del estudiante, porque establece un vínculo más profundo entre ellos, le apunta a la transformación colaborativa, contraria a la tradicional relación de dominación y dependencia: maestro – alumno. En esta nueva situación son dos sujetos preocupados por los mismos propósitos con diferencias de oportunidad.

2.5 Método de trabajo académico

Siendo coherentes con la concepción de educación que presenta este modelo curricular, a partir de la Teoría Crítica de Habermas que la concibe como acción comunicativa, y con los conceptos de aprendizaje y comprensión planteados atrás, el método que se propone para los posgrados es el que tiene como eje el **proceso de comunicación educativa** que consiste en una refinada y constante relación de diálogo entre los participantes y que se apoya en medios que favorecen el encuentro de los mismos. Esta estrategia dinamiza las relaciones pedagógicas entre quienes están comprometidos en el proceso educativo para potenciar y ampliar la interacción, apropiar la cultura científica, profesional, social y académica, y contribuir al desarrollo social y productivo.

La comunicación es una interacción en la que los participantes logran acuerdos comunes para adelantar algunas acciones. Para llegar a esos acuerdos se realizan una serie de 'actos de habla', de intercambio de posiciones y argumentos que les permiten el entendimiento y la toma de decisiones.

Estos actos de habla suponen la rectitud y la veracidad de los hablantes. Entonces se llega a un acuerdo válido que genera inmediatamente el compromiso de todos y cada uno de los participantes. *"En la acción comunicativa, cada uno de los personajes que interviene se ve compelido racionalmente a una acción complementaria. En el caso del habla esto se consigue merced al efecto vinculante locutivo de una oferta del acto de hablar. Es esta complementariedad racional, comprensiva, la que hace de la comunicación un acto diferencial y específicamente humano"* (Sarramona, 1988, p.26)

La comunicación tiene toda una dimensión ética que opera como compromiso y garantía de quienes entran en relación dialógica; favorece el reconocimiento propio y el de los otros y, por tanto, el acercamiento a ellos a partir del presupuesto de la dignidad humana.

La comunicación educativa tiene como exigencias básicas su estructuración de acuerdo con la concepción de aprendizaje que se maneje y las finalidades que se persigan.

El concepto de aprendizaje de este modelo es el de Aprendizaje Abierto, explicado anteriormente.

El método, según las finalidades que se persigan, tiene que ver con lo que Habermas plantea en Conocimiento e Interés: Para él hay tres intereses fundamentales que son los que mueven a alguien a conocer algo:

- **El interés Técnico.** Se dirige a regular y controlar las cosas. Busca explicar los fenómenos a partir del establecimiento de leyes. Aquí prima el saber teórico. Es el

conocimiento científico clásico y su método es el hipotético deductivo. A este conocimiento Habermas lo llamó 'empírico - analítico'.

- **El interés Práctico.** Busca comprender las cuestiones centrales de la vida, iluminar el entendimiento de las personas para que ellas puedan relacionar su propia existencia con lo que acontece a su alrededor. Para ello se utiliza el método hermenéutico, es decir, aquel que se basa en la interpretación que hacen los sujetos de determinados hechos que se dan en la cotidianidad. A diferencia del anterior, este interés pretende llegar no solamente hasta el saber acerca de las cosas, sino a la comprensión de las relaciones que se establecen entre las personas. A este conocimiento nuestro autor le ha llamado 'histórico - hermenéutico'.
- **El interés Emancipatorio.** Que tiene como principal objetivo eliminar la dominación sobre el hombre. Es el interés por la autonomía y la libertad vividas racionalmente. Lo que se busca es que las personas puedan transformar su realidad y construir espacios donde se puedan dar verdaderas posibilidades de humanización. Este interés no se queda únicamente en el saber y en el comprender; busca pasar a la acción concreta para cambiar aquello que sea posible y deseable cambiar. A este conocimiento Habermas lo llamó 'crítico - social'.

El método para el posgrado entonces dependerá, en cada caso, del interés propio de las disciplinas objeto de estudio. Pero en todos los casos, hundirá sus raíces en el proceso de comunicación educativa.

2.6 Medios Didácticos

Los ideales y supuestos de la comunicación educativa se concretan en la producción de los materiales educativos escritos, sonoros, audiovisuales e informáticos a través de medios mecánicos, electrónicos y virtuales. Así mismo permiten la selección de los medios de comunicación y las tecnologías más adecuadas para la interacción colectiva o individual entre los actores del proceso educativo, y para generar el aprendizaje de los estudiantes.

El medio opera como un puente entre los maestros, los estudiantes y el conocimiento. De otra parte, la tecnología tiene que ver con las herramientas que utiliza el medio. Es el vehículo que nos permite cruzar el puente. Cada medio puede utilizar varias tecnologías.

Los medios pueden categorizarse de la siguiente manera:

- **Medios Expositivos.** Son los que presentan las construcciones propias del maestro. En el posgrado es deseable que el maestro no solamente remita a sus estudiantes a otros autores, sino que muestre también sus propios avances y aportes alrededor de los temas. Además de evitar que el maestro se convierta en un repetidor de lo que otros dicen, es una muy buena manera de 'modelar' para que sus alumnos observen cómo se va construyendo el saber.

Con este tipo de medios el protagonismo está en el maestro pues es él quien marca la pauta y establece las secuencias y los temas, problemas y conceptos que han de estudiarse.

- **Medios Activos.** Son los que favorecen que el estudiante elabore sus propias construcciones. Están centrados en la actividad de quien aprende y se espera que con ellos el alumno estructure sus propios marcos conceptuales y procedimentales a partir de su investigación, de sus conjeturas y de sus experimentaciones.

Los medios activos evidencian el protagonismo del aprendiz; concretan el predicamento acerca de que el alumno es el centro del proceso. Son de obligatoria utilización en un modelo de educación que se funde en los ideales del aprendizaje abierto o flexible.

- **Medios Interactivos.** Son los que propician la comunicación entre los actores del proceso de manera sincrónica o asincrónica. Con ellos la construcción del conocimiento se hace a partir del intercambio que se realiza entre estudiantes. Estos medios ponen su énfasis en el grupo.

Los medios interactivos favorecen el desarrollo de la competencia referida al trabajo colaborativo. Se constituyen en fuente para aprender a trabajar en grupo y desarrollan el sentido de pertenencia, la tolerancia activa, la propuesta argumentada, la escucha y la necesidad de participación responsable, entre otros.

La articulación armónica de ellos en las acciones educativas va a favorecer la comunicación entre las personas y va a determinar las responsabilidades propias de cada uno de los actores en cada momento del curso. Si no se da la combinación de esos medios, o se presenta un inadecuado balance entre los mismos, se afectará directamente el proceso de comunicación educativa.

De otra parte, y teniendo en cuenta lo que se pretende con los mensajes que se hacen circular, la tecnología puede ser de dos tipos:

- **Unidireccional.** Son las herramientas que utilizan los medios de tipo expositivo. Con ellas se trabaja en una sola vía, es decir, en los momentos en los cuales no se busca interlocución sino solamente transmitir información. Lo que interesa aquí es que al receptor le llegue el mensaje enviado por el emisor. No interesa la respuesta del primero; solamente que el mensaje se transmita de uno a otro.
- **Bidireccional.** Son las herramientas que usan los medios de carácter activo e interactivo. Favorecen la interlocución y, entonces, operan en forma de doble vía. Este tipo de herramientas se utilizan en los medios que buscan no solamente el envío de un mensaje, sino todo el proceso de diálogo entre quienes establecen la comunicación.

El uso educativo de las herramientas tecnológicas, según Bates (1999), implica tener en cuenta varias consideraciones:

- A. El uso de la tecnología en la educación debe estar soportado en principios pedagógicos. Si los criterios pedagógicos son claros, se pueden superar algunas deficiencias de la tecnología; pero si no hay criterios pedagógicos suficientes, la tecnología no los va a reemplazar. *“Una buena enseñanza puede sacar adelante una mala elección en el uso de la tecnología, pero una tecnología nunca salvará una mala enseñanza; por lo regular, ésta empeora”* (Bates, 1999, p.29)
- B. Cada medio tiene su propia estética; por tanto es menester que el diseño y la producción sean acordes con sus particulares características.
- C. Las tecnologías son flexibles y, por tanto, intercambiables. Es perfectamente posible reemplazar a una por otra cuando surgen imponderables. Claro está que no todas las tecnologías sirven para todo; hay que establecer hasta dónde una de ellas puede intercambiarse con otra. Eso dependerá de la intencionalidad que se tenga en la acción educativa correspondiente.
- D. No existe una ‘supertecnología’. Por lo menos hasta la fecha no hay alguna que sea omnipotente y que realiza lo que todas las demás hacen. Circunscribir el proceso educativo a una sola tecnología lleva a limitarlo exclusivamente a las posibilidades que ella tiene y a sus falencias. Por tanto hay que saber combinar diversas tecnologías atendiendo a las fortalezas y debilidades que cada una de ellas posee.
- E. Usar diversos medios y tecnologías favorece atender a la singularidad de las personas, a sus particulares maneras de aprender y a sus intereses y motivaciones. Es perfectamente posible que un medio y su tecnología respectiva le causen malestar al estudiante, entonces hay allí un obstáculo epistemológico, una barrera para el aprendizaje. Otra razón más para combinar diferentes medios y tecnologías.
- F. Hay que mantener un balance entre la variedad de medios y tecnologías con los compromisos económicos que ello demanda. Los costos de diseño y producción se trasladan a los estudiantes en sus matrículas y, si estas son muy elevadas, el ingreso a cursar lo diseñado será muy bajo o nulo. Entonces se habrá perdido tiempo, esfuerzo y dinero. El diseño y producción de materiales se hace más costoso entre más sean las tecnologías y los medios a usar. De igual manera, hay tecnologías que se hacen más costosas en tanto existan más estudiantes y otras que disminuyen su precio en tanto aumente el número de participantes. Entonces no siempre es posible combinar todo lo que se quisiera. El estudio económico ha de preceder a la elaboración de materiales.
- G. Medios y tecnologías deben favorecer la interacción.
- H. Las tecnologías nuevas no son necesariamente mejores que las viejas.

- I. Los maestros necesitan capacitación para emplear con eficiencia las tecnologías. La mejor de las tecnologías, el mejor de los medios puede terminar siendo un absoluto fracaso si los maestros no los manejan correctamente. Inclusive pueden llegar a generar todo lo contrario de lo que se espera del proceso educativo.

Teniendo en cuenta lo que se ha dicho, el material académico resultante debe presentar las siguientes características (Lockwood, 1996):

- Busca despertar el interés del estudiante; no parte simplemente de presuponerlo. Interesar, motivar, desequilibrar, retar son acciones que el material debe realizar.
- Está estructurado según las necesidades de los estudiantes y para el uso de ellos. Significa que su diseño, lenguaje y demás componentes están pensados desde la perspectiva de quien aprende; no desde la de quien enseña. Esto permite que el estudiante encuentre en el material una verdadera herramienta de trabajo y no un obstáculo para su desempeño.
- Especifica los propósitos, objetivos y formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), para disponer de varios procesos de seguimiento al alumno.
- La calidad de los contenidos y la forma de presentación de los mismos propician el aprendizaje. Para ello, el material producido, señala las posibles dificultades, desarrolla los aspectos fundamentales del contenido y desde diferentes perspectivas, presenta resúmenes (cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, etc.), involucra al interlocutor con el uso de un estilo personal y le brinda técnicas de estudio. El material, entonces, se constituye en un poderoso mediador del aprendizaje siempre y cuando le permita al estudiante conocer con claridad su utilidad, sus estrategias y la manera correcta de utilizarlo.

3 LO QUE SE ESPERA QUE LOS ESTUDIANTES ALCANCEN

El Proyecto Educativo Institucional de la UNAB destaca, como intención primera de sus acciones educativas, la formación integral que conduzca al desarrollo humano. Esa formación integral se sustenta en tres dimensiones fundamentales:

- Biofísica: que permite a la persona que se forma el mejoramiento de sus habilidades y destrezas por el ejercicio de su sensibilidad y de sus capacidades profesionales manifiestas en actuaciones situadas, equilibradas e idóneas.
- Afectiva: vinculado al cultivo de los valores éticos para el ejercicio cabal de la ciudadanía como característica incluyente en toda posibilidad de desarrollo colectivo.
- Intelectual: relacionado con el conocimiento, sus teorías y métodos para el logro de competencias del saber.

La expresión armónica de estas dimensiones constituye la integridad de la formación.

Interpretando los objetivos generales de los posgrados expresados en el artículo 20 del decreto 1295 de 2010, incluidos en el decreto 1075 de 2015, que compila la legislación sobre educación (Parte 5, Título 3, sección 7, artículo 2.5.3.2.7.2), el nivel de formación en posgrado compromete el mejoramiento de las competencias de las personas en la medida en que desarrolla en ellos mejores aptitudes para la comunicación, la argumentación, la divulgación y el impacto del desarrollo de la ciencia a la sociedad; tienen más conocimientos para afirmar su compromiso social en los contextos en que aplican y se relacionan con la construcción de sistemas de valores y conceptos, basados en el rigor científico y crítico, en el respeto a la verdad y la autonomía intelectual; en consecuencia, la investigación del posgrado, pensada en términos de compromiso social tiene implicaciones sociales, institucionales, éticas, políticas y económicas.

De otra parte, el aprendizaje, entendido como se señala en el aparte anterior, y construido a partir de la investigación, deriva en comprensión. Comprender, del latín *cum* y *prehendere*, hace referencia a la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Es esa facultad la que se espera que los estudiantes de posgrado afinen en el transcurso de su programa.

La comprensión es una apuesta epistemológica que pretende dar respuesta a preguntas sobre objetos o circunstancias que se nos presentan como relevantes y que retan al individuo a buscar afanosamente evidenciar sus interacciones, su génesis, sus relaciones de valor e impacto sobre el referido objeto o la circunstancia en particular.

De hecho, si ese es el espectro inicial que se propone, entonces el conocimiento debe provocar derivados del mismo, abstracciones, supuestos, confrontaciones e insatisfacciones permanentes, por la obsolescencia en algunos casos y en los otros por la anchura y profundidad del mismo conocimiento.

Los sentidos y saberes tienen una doble impronta: *impronta propia*, en la medida que se producen al interior de un grupo, y su etiología es debida a los nexos y conjugaciones para consolidar y hacer relevante el fenómeno de su existencia, en las introspecciones individuales, interacciones con los demás y con el contexto. De otra parte, una *impronta hermenéutica*: en tanto que son inmanentes rigen y orientan la vida y sus acciones convencionales y consuetudinarias, además de ser generados en contextos particulares y ameritan de una lectura específica para adentrarse en ellos.

Merleau Ponty en su alusión sobre el sentido de las cosas, enuncia que la comprensión está estrechamente vinculada con la existencia de aquellas cosas que permiten elaborar un itinerario perceptivo, es decir, las cosas están orientadas por los significantes y de hecho, *significante* es sinónimo de percepción; es comprender que “*ser, es sinónimo de ser situado*”, que las cosas – contenido, disciplina, tema, profesión, objeto - existen y significan para nosotros en la medida en que están orientadas, por lo que permite el constructo de nuestras realidades; “*la palabra “sentido” quiere decir a la vez significación y dirección*”

De ahí que el conocimiento, el tópico, el tema, la disciplina, etc., incide en las metodologías de estudio y de construcción de ese objeto, cuando estos se implican en la realidad no objetiva, sino como construcción intersubjetiva, que de hecho, debe estar instituida por un grupo humano - cohorte- para no anarquizar y subjetivizar el conocimiento; es decir, como un referente socialmente percibido a través de producciones discursivas que, a su vez permiten la denotación /significado, de una realidad posible en torno al objeto o fenómeno al que se refiere en relación con un contexto.

Desde esta perspectiva, contexto es entendido, no como un mero telón de fondo sobre el que se desarrollan las interacciones y los intercambios, sino como un texto con dos dimensiones, una discursiva inmediata y otra sociocultural, que nos habla de “*ese conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas que constituyen a su vez un referente, un sistema convencional y un orden que hace posible el intercambio y le otorga sus mayores significaciones*” (Edmond, 1992, p. 75)

Por todo lo anterior, comprender un objeto o fenómeno social implicaría siempre pensarlo en relación con el grupo social - selección, competencias, tipo de programa, nivel de conocimiento, experiencia, etc.- para el cual se hace relevante y desde el contexto sociocultural en el que se hace relevante; lo que a su vez supone metodológicamente un estar atentos no sólo a establecer el conocimiento del que nos habla un grupo social, a través de una producción discursiva particular, sino también a las actividades mediante de las cuales ésta es producida, aplicada y difundida y a las vinculaciones socio-históricas y culturales que los significados simbólicos de tal producción pueda tener. Ello supone comprender el objeto de estudio más como elemento instituyente de realidad, que como instituido por la realidad (Banch 2000) y por tanto, mutuamente transformables, recontextualizados y resignificados, razón por la cual podemos decir que desentrañar los sentidos de objetos o fenómenos sociales, es una invitación a descifrar.

4 BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. (En red). Disponible en: http://NTI.UJI.ES/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Abbate, J. (2000). *Inventing the Internet*. Cambridge: MIT Press.
- Barberá, E. (Coord.), Badia, A. y Mominó, J. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: Horsori
- Bates, A. (1999). *La Tecnología en la Enseñanza Abierta y la Educación a Distancia*. México: Trillas.
- Benjamin, J. (1998). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, Feminismo y el problema de la Dominación*. Buenos Aires: Paidós.
- Borrero, A. s.j. (1993). El Maestro. *Orientaciones Universitarias No. 9*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carnoy, M. (2000). *Sustaining the New Economy*. Russell Sage Foundation: New York
- Castells, M. ((2000). *The Rise of the Network Society*. Malden: Backwell Publishers
- Duart, J. y Sangrá, A. (Comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa
- Ferrández, E. (2003). *Identidad, Alteridad y Violencia*. (On-Line). Disponible en <http://centropsicoanaliticomadrid.com/congreso%20malaga/Ferrandez.htm>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Habermas, J. (1985). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Harasim, L.; Hiltz, S.; Turoff, M. [et al.] (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- Mason, R (1991). Moderating Educational Ccomputer Conferencing. *DEOSNEWS. The Distance Education Online Symposium*. Consultado en 03-23-2006 en <http://www.emoderators.com/papers/mason.html>.

- Mason, R. (1998). *Globalising Education; Trends and Applications*. Londres: Routledge
- Monclús, A. (1997). *Educación de adultos: cuestiones de planificación y didáctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moore, M.G. (1990). Recent Contributions to the Theory of Distance Education. *Open Learning* 5(3), 10-15.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Salinas, J. (1999). Enseñanza Flexible, Aprendizaje Abierto. Las redes como herramientas para la formación. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Consultado en marzo 22, 2006 en <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>.
- Sarramona, J. (Ed.). (1988). *Comunicación y Educación*. Barcelona: CEAC.
- Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press
- Unigarro, M. y Rondón, M. (2005). «Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de la UNAB)». En: DUART, Josep M.; LUPIÁÑEZ, Francisco (coords.). *Las TIC en la universidad: estrategia y transformación institucional*. [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 2, núm. 1. UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf> ISSN 1698-580X
- Unigarro, M. (2004). *Educación Virtual. Encuentro formativo en el ciberespacio*. Bucaramanga, Colombia: editorial UNAB
- Unigarro, M. (1999). *Introducción a las Teorías Educativas Contemporáneas*. Bucaramanga, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Sistema de Educación Virtual.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. En A.M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press. Versión castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

Quinta actualización. 23 de Julio de 2018