



ENFOQUE PEDAGÓGICO

BOGOTÁ, D.C., 2018

Presidente Consejo Superior
Ernesto Gabriel Balla Guerrero

Rector
Luis Hernando Ballestas Rincón

Vicerrector Académico
Luis Alejandro Cortés Cely

Vicerrectora Administrativa y Financiera
Mónica Catalina Carreño Díaz

Directores de Programa

Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes
William Germán Soto Amaya
 Director

Licenciatura en Educación Artística y Artes Escénicas
Jimmy Fernan Mamian Hoyos
 Director

Licenciatura en Educación para la Primera Infancia
Ibeth Susana Infante Garzón
 Directora

Danza y Dirección Coreográfica
Ángela Cristina Bello Montero
 Directora

Especialización en Discapacidad Educación Física,
 Recreación y Deporte: Adaptado
Luz Amelia Hoyos Cuartas
 Directora

Especialización en Deporte y Desarrollo Social
Edwin Álvarez Barón
 Director

Equipo de Apoyo Institucional

Aseguramiento de la Calidad
Juliethe Lorena Velásquez Carrillo
 Directora

Proyección Social
Hernando Alexis Casallas Torres
 Director

Bienestar Institucional
Rossi Adelaida Lara Mariño
 Directora

Internacionalización y Relaciones Internacionales
Edwin Álvarez Barón
 Director

Investigación
Jairo Alejandro Fernández Ortega
 Director

Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC
Ever Ricardo Vega Ballesta
 Director

Biblioteca
Brigitte Espinosa Yanguma
 Directora

Mercadeo y Comunicaciones
Mónica Liliana Cuervo González
 Directora

Contabilidad
July Andrea Pardo Jiménez
 Directora

Práctica Pedagógica y Laboral
Martha Ibette Correa Olarte
 Coordinadora

Idiomas
Nilsa Alejandra Rodríguez Benavides
 Coordinadora

Emprendimiento
Luis Armando Salamanca Luque
 Coordinador

Registro y Control Académico
Claudia Lucía González Forero
 Coordinadora

Seguimiento Estudiantil
Lenis Adriana Beltrán Gutiérrez
 Coordinadora

Egresados
Leydi Álvarez Bueno
 Coordinadora

Gestión Documental
Jois Natalia Mojica
 Coordinadora

Sistema de Seguridad y Salud en el Trabajo
Vanessa Mina Urrutia
 Coordinadora

TABLA DE CONTENIDO

1.	ANTECEDENTES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN	4
1.1.	A Modo de Historia	4
1.2.	Retos de la Educación	4
2.	EL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI	7
3.	ENFOQUE PEDAGÓGICO	9
3.1.	Enfoque desde la Complejidad	9
3.2.	La Escuela como Auto-Eco-Organización	10
3.3.	Las Relaciones en Bucle de los Actores del Sistema Educativo	10
4.	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	11
4.1.	La Interdisciplinariedad	11
4.2.	La Formación Integral	11
4.3.	La Actitud Científica	11
5.	LINEAMIENTOS CURRICULARES	12
5.1.	De las Áreas a los Campos de Conocimiento	12
5.2.	La Disciplina	13
5.3.	Los Campos de Conocimiento en CENDA	14
5.4.	Principios Curriculares	15
5.4.1.	Principio dialógico	15
5.4.2.	Principio hologramático	15
5.4.3.	Principio de recursión organizacional	15
5.5.	Elementos Curriculares	15
5.5.1.	Perspectiva en pensamiento complejo	16
5.5.2.	Formación de la actitud investigativa	16
5.5.3.	Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad	16
5.5.4.	Las fases	16
5.6.	Estructura Curricular	17
5.6.1.	Unidades de sentido	17
5.6.2.	Módulos interdisciplinares	18
6.	EL SISTEMA DE CRÉDITOS	20
7.	LA METODOLOGÍA QUE SE PRIVILEGIA	21
7.1.	Estrategias Metodológicas de Nivel Macro	21
7.1.1.	La práctica profesional o pedagógica	21
7.1.2.	Opciones de grado	21
7.2.	Estrategias Metodológicas de Nivel Micro	21
8.	LAS COMPETENCIAS EN CENDA	22
9.	LA EVALUACIÓN EN LA COMPLEJIDAD	24
9.1.	Consideraciones para la Evaluación	24
	Referencias Bibliográficas	26

1. ANTECEDENTES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN

1.1. A Modo de Historia

La Corporación Universitaria CENDA, ha registrado permanentes cambios impulsados por las necesidades del contexto social y cultural y de igual manera por los efectos de los cambios permanentes en las políticas educativas de cada gobierno.

La Institución toma la decisión de transformar su carácter académico de Institución Técnica Profesional a Institución Universitaria, es así como en el 2011 a partir de la promulgación de la Resolución 1597 del 28 de febrero emanada por el Ministerio de Educación Nacional toma el carácter de Institución Universitaria lo que implica nuevos retos al poder ampliar su cobertura con programas profesionales y especializaciones.

Es así como en el año 2010 como parte de su alistamiento, se define la última versión del Modelo Pedagógico para CENDA en donde se define la propuesta y se gestan los marcos pedagógicos y metodológicos sobre los cuales se estructuran los programas de la Institución que hasta la fecha están vigentes.

Dentro de este marco se dan los primeros elementos interestructurantes (Not, 1983) y se contemplan los escenarios interdisciplinares al nivel de principio pedagógico, tales como la vinculación con otras disciplinas del saber y la investigación como un tejido de comprensión de sentido y una mirada desde la complejidad de la realidad, es decir, ya se contemplan diversas posibilidades y niveles de realidad que deberán ser sustentadas desde la argumentación misma del conocimiento.

Después de siete años, la Institución considera oportuno hacer una reconfiguración de su modelo, claro está, sin perder su esencia que, como Institución le ha permitido irse consolidando, sino por el contrario, establecer su apuesta enmarcada desde una mirada contemporánea que dé cuenta y responda a las nuevas dinámicas sociales, educativas y políticas.

1.2. Retos de la Educación

Hablar de nuevas apuestas, implica tomar nuevas posturas y referentes por el profesional que se propende aporte desde sus escenarios de desempeño. Pensar los retos requiere de una mirada abarcante, es por ello que se toman varios autores para establecer un marco base referencial para situar el nuevo enfoque pedagógico de CENDA.

Carlos Vasco (2006), plantea siete retos que siguen estando vigentes y en deuda por asumirnos como Institución de Educación Superior, que además están centrados para el País y los enmarca de la siguiente manera:

1. Ambientar la educación en la cultura política y económica colombiana como la inversión pública más rentable.
2. Articular la cobertura con la calidad.
3. Pasar de la enseñanza y la evaluación por logros y objetivos específicos a la enseñanza y a la evaluación por competencias.
4. Articular la excelencia con la equidad.
5. Conciliar el pluralismo y el amoralismo postmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía.

6. Conciliar la necesidad de altos niveles de educación en las matemáticas, las ciencias naturales y las tecnologías con la creciente apatía de los y las jóvenes respecto a estas áreas.
7. La transición de la educación secundaria y media con la superior y con el trabajo y el empleo.

Rafael Campo (s.f.) plantea algunos elementos importantes a tener en cuenta como retos:

1. El conocimiento sea útil para solucionar problemas prácticos.
2. Establecer tanto las implicaciones teóricas como las prácticas de cualquier tipo de conocimiento durante su enseñanza.
3. Por la complejidad de los contextos en que se abordan los problemas a resolver, el nuevo conocimiento tiende a ser transdisciplinario.
4. Se vuelve parte esencial de la formación en los procesos educativos, la flexibilidad en la conformación de equipos y la velocidad de respuesta a las solicitudes de conocimiento.
5. La generación de conocimiento científico ya no es un fenómeno cultural de élites exclusivamente, sino que está socialmente compartida.
6. Se requiere considerar que la razón de ser fundamental de la educación es el desarrollo humano y no solo el entrenamiento para adquirir competencias laborales.

Zygmunt Bauman (2004):

Se piensa la sociedad desde una mirada flexible acorde a las dinámicas cambiantes y a los relativismos que se vienen presentando, ya nada está determinado, ni tiene una sola mirada. Los integrantes de esta nueva sociedad no están dispuestos a jugársela por una sola forma de entender el mundo y tienen cabida las diferentes formas de asumir el mundo desde lo político, lo sexual, lo religioso (si es que se puede identificar una religión en esta nueva sociedad), a todo esto, lo denomina “sociedad líquida”.

VII Encuentro Internacional de Educación (Varios, 2013), liderado por la Fundación Telefónica en nueve (9) países de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela), donde se definieron veinte (20) claves educativas para el 2020:

1. Hay que formar al ciudadano del siglo XXI en temas de creatividad, emprendimiento, pensamiento crítico, competencias digitales.
2. La inclusión social como eje para el desarrollo sostenible.
3. Se requiere de liderazgo institucional para la generación de comunidades sólidas.
4. Extraer la inteligencia colectiva ya que el ser humano es social por naturaleza.
5. Interacción entre contenidos, pedagogía y tecnología.
6. Las TIC implican nuevos modelos de evaluación que determinen el éxito en el dominio de las competencias del Siglo XXI.
7. Romper el mito de los nativos digitales, no todos tienen las mismas posibilidades ni habilidades.
8. Fomento de la creatividad que entierre el control e instaure el empoderamiento.
9. Importancia de la educación emocional.
10. Cooperación necesaria entre familia, escuela y comunidad, la educación es una cuestión de toda la sociedad.
11. Liderazgo sin burocracia centrado en la pedagogía que implique a todos los agentes de la comunidad en la consecución de las metas.
12. Desarrollo de competencias útiles para la inserción social, aprendiendo de forma conectada en red.

13. Foco en los intereses del aprendiz teniendo en cuenta lo que ya sabe, desde la práctica.
14. Un nuevo rol del profesor y su formación, desde la transmisión de contenidos a la orientación y apoyo al estudiante.
15. Nueva ecología del aprendizaje que va más allá de su simple escolarización.
16. El reto de considerar todos los ámbitos educativos posibles tanto formales como informales.
17. Interactuación sobre los contenidos ya que el aprendizaje se da en la interacción que se produce alrededor de los contenidos.
18. Una formación adaptada a las demandas sociales del Siglo XXI.
19. Se trata de formar a ciudadanos, no solo a profesionales eficientes, pero ciudadanos con capacidad de desenvolverse en todos los niveles sociales.
20. Evitar la ansiedad pedagógica, adaptándose a lo que está disponible en cada momento.

Edgar Morin (1999), escribe su libro sobre los siete saberes necesarios para el Siglo XXI:

1. Las cegueras del conocimiento.
2. Conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana.
4. Enseñar la identidad terrenal.
5. Enfrentar las incertidumbres.
6. Enseñar la comprensión.
7. La ética del género humano.

En este mar de posibilidades, se concentran elementos comunes a tener en cuenta, los que servirán de insumo para el enfoque pedagógico de CENDA, que permita reconfigurar y definir el ser humano por el cual se la juega y le aporta a la sociedad. Siempre de forma esperanzadora, en la que sus graduados se conviertan en un referente desde lo profesional, pero especialmente desde lo personal como ciudadanos insertos en comunidades. Es decir, ciudadanos íntegros con carácter ético-político que redunde en profesionales capaces de asumir su responsabilidad social, leyendo y transformando la realidad de sus entornos.

■ 2. EL PROFESIONAL DEL SIGLO XXI

Entender el profesional que se requiere para el futuro, implica identificar las tendencias y las proyecciones que se tienen tanto a nivel universitario como pedagógico. Salvador Alva, presidente del Tecnológico de Monterrey, destaca las cinco tendencias que modificarán el rol de las universidades (Alva, 2017):

- 1) Un mundo sin fronteras. En donde la tecnología será la protagonista permitiendo el acceso sin restricciones de tiempo y espacio.
- 2) Organizaciones que distribuyen y generan confianza. El trabajo colaborativo será el que determine la nueva forma de interactuar y construir conocimiento.
- 3) Ciudades abiertas. Las ciudades se integran a las universidades y son parte del quehacer, hacen parte de los procesos formativos.
- 4) Aprendizaje de por vida. No basta con la titulación sino se requiere la adquisición de competencias específicas para seguir desarrollándose e integrándose a los cambios e innovaciones.
- 5) La era de la simulación: cómo aprender en el futuro. Los sistemas complejos y las incertidumbres, podrán ser conocidas con anticipación a partir de las nuevas tecnologías.

Pero a su vez Jennifer Groff del MIT Media Lab (Goff, 2017), establece siete principios del aprendizaje que deben tenerse en cuenta para abordar los nuevos retos del aprendizaje:

- 1) Centrarse en los estudiantes. Los docentes siguen siendo importantes y las mediaciones, pero sin su contextualización, se pierde el esfuerzo.
- 2) La naturaleza social del aprendizaje. Solamente se aprende con el otro y en la medida que lo que se aprende se comparte y se confronta con la realidad en la que se encuentra inmerso cada estudiante.
- 3) Las emociones son parte integral del aprendizaje. Nuestros estudiantes no solo tienen cerebro, ellos aprenden con sus sentidos y las maneras de entender cada situación como parte de un contexto social y de una forma de vivirlo.
- 4) Reconocer diferencias individuales. Si bien el aprendizaje es colectivo ya que se comparten y confrontan saberes, los ritmos y los intereses son individuales, por lo tanto, se deben focalizar y mediar.
- 5) Poner atención a todos los estudiantes. Sin distingo de necesidades o de ritmos, cada estudiante es importante y debe ser tomado en cuenta.
- 6) Usar evaluaciones. Lo que no se mide no se puede mejorar, lo importante es que la evaluación sea un medio de aprendizaje y de seguimiento.
- 7) Construir conexiones horizontales. La memorización es importante pero las conexiones entre situaciones y saberes, son los que dan sentido a las cosas.

Por último y a tener en cuenta dentro de las tendencias que se requieren para formar a los futuros profesionales cendistas, está el pensamiento disruptivo, el que permitirá que los estudiantes puedan asumir retos a partir de nuevas necesidades, más si se trata de futuros desconocidos e inciertos. Lo que implica que deberán estar en capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y pensar de manera diferente a como aprendió o como acostumbra a hacerse, es decir, romper la tradición.

Para Michelle Weise (2017), el poder identificar escenarios disruptivos, implica entre otros:

- 1) Dar respuesta a situaciones que no necesariamente son de gran impacto y abarcan a grandes públicos, pero que a largo plazo pueden generar transformaciones en beneficio de una comunidad.
- 2) La paciencia en que la idea o cambio se traduzca en resultados con sentido.
- 3) Los cambios retan a los demás a seguir la tendencia, por lo tanto, se convierte en referente.

■ 3. ENFOQUE PEDAGÓGICO

Hablar de enfoque pedagógico implica establecer vínculos ideológicos que orienten el quehacer dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que les posibilitará a los actores establecer acciones posibles a partir de los diagnósticos que se determinen en cada escenario educativo.

El enfoque pedagógico no solo busca representar la realidad, sino que busca la solución de problemas desde una visión sistémica de la realidad que conjuga diferentes aspectos de la vida en tanto le permite asirse de los elementos que le sean necesarios para lograr establecer posiciones críticas.

3.1. Enfoque desde la Complejidad

Es así como el enfoque por el cual la Corporación Universitaria CENDA se acoge es el de la complejidad, pero hablar de complejidad no determinaría la manera de concebirse dentro de su quehacer pedagógico, es por lo tanto que se hace necesario ubicarlo dentro de un acervo de teorías como lo es el Pensamiento Complejo que ha ido construyendo Edgar Morin a través de los años.

Sus principales postulados y sus lenguajes, se convierten en el camino por el cual CENDA transita en la definición de su ruta pedagógica. Asumir la complejidad implica transformar pensamientos y desmitificar ideas, Morin (1994) da las primeras luces respecto a las ilusiones por desarmar, “La primera ilusión es creer que la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad... La segunda ilusión es la de confundir complejidad con completud” (p.3), esto implica que hablar de complejidad remite al establecimiento de relaciones de las cuales emergen nuevas formas de reconocimiento hacia el otro y por el otro sin necesidad de desdibujar lo ya conocido y lo dado desde la linealidad, la complejidad amplía las posibilidades y se inserta en el mundo de lo conocido y lo que está por conocer, es decir, la incertidumbre.

González (s.f.), citando a Morin, aporta en la claridad que se requiere del concepto de complejidad ubicándolo desde la postura epistemológica del pensamiento complejo: “El pensamiento complejo es más que una revolución, es un proceso de conocimiento que quiere tener juntas a perspectivas tradicionalmente consideradas como antagonistas, es decir universalidad y singularidad” (p.83), esto redunda en la claridad que se debe tener al hablar de pensamiento complejo y en no caer en los mismos reduccionismos y determinismos por los cuales se combate. La complejidad se debe entender desde la mirada misma de lo diverso, lo difuso, lo indeterminado, porque no decirlo, desde lo complicado y desde lo simple. Es así como se deberá entender la escuela, como un entramado de relaciones y de posibilidades de auto-eco-organización.

Es así como se entiende el enfoque pedagógico de CENDA, viéndose como una organización sistémica. Es imperativo mirar a la escuela más allá de una organización lineal sino por el contrario hay que darle un nuevo sentido concibiéndola como un sistema que se re-construya a sí mismo, es entender la escuela como un sistema autopoético en permanente re-construcción e interacción con el entorno (Luhmann, 1992), que a la vez que se dinamiza a su interior en consonancia con las interacciones sociales se posibilite el entender el mundo que lo circumscribe y asimilarlo como parte de su devenir histórico complejo, esto en articulación propia como sistema que convive dentro de otros sistemas y con otros sistemas y que se realimenta como parte de su desarrollo.

La escuela se debe transformar y trascender hacia nuevos horizontes de entendimiento, y quien mejor que quienes hacen parte de dicho sistema, para ello se debe “reintegrar al observador en la observación” (Morin, 2001). Esto como

parte del proceso de-construtivo que se requiere para resignificar a la escuela como una organización sistémica, en palabras de Sotolongo y Delgado (2006) “Un sistema está constituido por la interferencia recíproca entre la actividad del sistema objeto y la actividad objetivadora del sujeto” (p.62) donde la relación sujeto-objeto se entrelaza en busca de sus necesidades y proyecciones que como sistema le interesan y le permiten auto-eco-organizarse.

3.2. La Escuela como Auto-Eco-Organización

Se debe partir de la escuela heterónoma que actualmente hace presencia en el sistema educativo para llegar a una escuela auto-eco-organizada, es decir, donde “Toda organización para mantener su autonomía necesita de la apertura al ecosistema del que se nutre y al que transforma” (Morin, Ciurana, & Domingo, 2002) (p.31). Esta escuela auto-eco-organizada busca entender la sociedad desde sus dimensiones políticas, sociales, culturales siempre desde una relación estrecha entre la teoría y la práctica y “es la praxis del pensamiento complejo, más allá que su propia práctica, la que constituirá la escuela deseada” (González, s.f.) (p.84). Esta escuela deberá enfocar su quehacer en búsqueda de la desmitificación de acciones en las que ha convertido su rutinización organizacional lineal donde existe una mayor preocupación por la calidad desde el eficientismo, los resultados desde lo cognitivo “El verdadero test de inteligencia no es el que mide cuánto sabemos hacer, sino el que mide cómo actuamos cuando no sabemos qué hacer” (Burón, 2002), con esta afirmación de Burón, se puede vislumbrar una nueva forma de asumir el acto educativo y organizar la escuela a partir de “formar” en torno a un nuevo ser humano crítico capaz de asumir la incertidumbre y dar soluciones a problemas inciertos frente a un futuro que para nadie es conocido pero al que hay que llegar y asumir.

Es por ello que la escuela al igual que el método, “no puede formarse más que durante la búsqueda” (Morin, 2001), y este caminar se permitirá en la medida que se vaya trazando la ruta y se posibilite la integración de los saberes, trabajar en la transdisciplinariedad y poner como eje central la investigación como el método de búsqueda que permita de algún modo anticipar el futuro y caminar en esa incertidumbre.

3.3. Las Relaciones en Bucle de los Actores del Sistema Educativo

Hablar de relaciones en bucle significa, o al menos pretende, de-construir el sentido de las máquinas no triviales, es decir “no se pueden reducir a un aspecto” (Morin, 2008) (p.35), quienes hacen parte del sistema educativo y especialmente en las organizaciones escolares cobran un nuevo sentido frente a lo que se venía dando desde las organizaciones lineales en donde su razón de ser empieza y finaliza en el aula de clase. La escuela como auto-eco-organización implica a los actores en dinámicas de tejido transdisciplinar y reflexivo con una visión crítica de su razón de ser y de la responsabilidad que tienen dentro del sistema.

Otra manera de bucle es la metacognición, y en esta línea “Hablar de metacognición implica conocimiento del sistema y de los procesos cognitivos, y su función autorreguladora de esos mismos procesos” (Burón, 2002). Es por ello, que los implicados en el acto educativo, están llamados a generar estrategias que amplíen los horizontes de percepción y de re-construcción de conocimiento dentro de los escenarios educativos. Esto obliga de alguna manera a ampliar el concepto que González (2019) retrotrae de aula-mente-social en donde procesos como “aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que participamos en la educación”, se convierte en el eje que marca el derrotero de todos los involucrados en el proceso de bucle enseñanza-aprendizaje-investigación.

Solamente en la medida que cada actor se involucre dentro del sistema y genere nuevas relaciones, las emergencias que de allí se nutran darán campo a develar la verdad, es decir, la realidad misma.

■ 4. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

A partir de su misión y visión, se estructuran tres principios pedagógicos que orientarán el quehacer desde los programas académicos, los directamente responsables en concretizar la presente propuesta:

4.1. La Interdisciplinariedad

La comprensión de la pedagogía como eje de análisis de la realidad educativa colombiana y latinoamericana parte de la aceptación de su carácter interdisciplinario, es decir, de su vínculo con otras disciplinas del saber, la investigación y con los saberes técnicos. Es desde este tejido que se consolida una propuesta formativa que adquiere y construye sentido y significado social y cultural, porque parte de la comprensión compleja de la realidad y de los contextos de actuación profesional. Aporta nuevos entendimientos sobre el hombre porque comporta la articulación de sus múltiples dimensiones, fortalece la capacidad humana de comunicación, narración, lectura y escritura que permiten tender puentes entre los diversos campos del saber. La relación y búsqueda de sentido interdisciplinario se consolida en el ejercicio metodológico de la socialización, la práctica y la investigación formativa. Estas estrategias promueven la integración de los conocimientos específicos de los programas en diferentes momentos para situar al estudiante ante la necesidad de construir respuestas integrales a los problemas educativos.

4.2. La Formación Integral

El concepto de formación integral se entiende como aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales y emocionales, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico para el cultivo de una forma de vida en sociedad movilizada por valores de justicia y solidaridad sin los cuales no es viable la vida en sociedad. La formación integral constituye el horizonte de sentido que debe guiar las acciones de los profesores de la Institución, las determinaciones administrativas de la formación y la actuación de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades académicas.

4.3. La Actitud Científica

Esta radica en una manera diferente de asumir la práctica cotidiana opuesta a la rutina y la acción espontánea. Es una disposición a trabajar de manera crítica para adelantar los procesos didácticos en forma ordenada. La actitud científica se construye en las comunidades académicas y su problemática forma parte de los procesos de formación permanente, en cuanto requiere de la generación de ambientes en los cuales el actuar de acuerdo con unas reglas de juego adquiere una significación, así la actitud científica conjuga la búsqueda de la verdad y la curiosidad insaciable.

5. LINEAMIENTOS CURRICULARES

5.1. De las Áreas a los Campos de Conocimiento

El concepto de campo emerge de la reflexión sobre la organización del conocimiento en la tensión establecida entre la concepción clásica del conocimiento y las posturas epistemológicas contemporáneas. De esta manera las áreas establecidas en el programa se renuevan y se transforman en campos, que son más abarcantes en su relacionamiento.

Cuando se habla de área del conocimiento, subyacen algunas ideas que en cierta forma no son suficientes como fundamento para las pretensiones curriculares. La idea del área como un espacio conceptual perfectamente delimitado, uniforme, que tiene como correlato la disciplina clásica cuyas fronteras están absolutamente identificadas y son cerradas, es la primera de ellas. De esta manera, cada área del conocimiento en esta perspectiva, está conformada por asignaturas que, si bien pertenecen a ella, no tienen mayor relación entre sí, ya que sus fronteras y sus objetos están plenamente definidos.

Por su parte el campo definido por Lewin, citado por Fernández y Puente (2009) se configura en: “una totalidad de factores coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes” (p.35). Esta definición hace posible, en principio, establecer relación directa con la perspectiva teórica establecida para los programas en la que la concepción sistémica es fundamental. Entender el conocimiento como sistema implica de primera mano, asumir que los elementos que componen el sistema están en relación de coexistencia e interdependencia. En otras palabras, los conocimientos, asignaturas o espacios académicos que conforman el sistema se co/determinan y se modifican entre ellos, lo cual hace fundamental la relación de diálogo que no es posible sustentar en la concepción clásica.

Una segunda idea en la reflexión implica que si bien, en la perspectiva clásica el conocimiento, organizado en una disciplina, proviene de la realidad misma; que a partir de un proceso riguroso (método científico), establece leyes fundamentales, universales, ahistóricas, que explican dichos fenómenos y que permiten a posteriori entender y explicar cualquier fenómeno de la misma categoría; en su versión académica el conocimiento se ha organizado en teorías, que muy pocas veces son contrastadas con la realidad, sino que por el contrario se asumen como verdades que deben ser aprendidas (memorizadas) por el estudiante. La concepción de campo de otra parte hace necesario que el conocimiento tenga siempre una relación fundamental con su “existencia” en la realidad, pues tiene como fundamento según Bourdieu, citado por Fernández y Puente (2009), “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones” (p.35).

La noción de campo en esta misma línea hace énfasis en la inseparabilidad de la investigación empírica y la teorización: “la construcción teórica para romper con las categorías del sentido común, al mismo tiempo que prevenía del peligro de un formalismo vacío, que ellos intentaron conjurar mediante un método de aproximación gradual, un constante ir y venir entre la investigación empírica y la construcción teórica” (Fernández & Puente, 2009). De esta manera el concepto campo sustenta una de las claves de la propuesta epistemológica de los programas en la que se hace necesario poner siempre en tensión la realidad con la teoría.

Finalmente, la estructura del área no depende de ninguna manera de elementos contextuales o circunstanciales ya que está determinada de antemano, en ese orden de ideas las disciplinas, asignaturas o espacios académicos, tienen un lugar definido en el análisis de los objetos que le corresponden y estos se pliegan a la estructura de la disciplina.

Por su parte el campo permite una organización contextual de sus componentes, en palabras de Fernández y Puente (2009) “Uno de los enunciados básicos de la teoría lewiniana del campo psicológico es que «cualquier conducta o cualquier otro cambio en un campo psicológico depende solamente del campo psicológico en ese momento” (p.36), es decir, no hay un a priori fundamental ni inamovible, depende del sistema en el momento. Los autores mencionados (Fernández & Puente, 2009) igualmente plantean, que desde la perspectiva de Bourdieu:

“...en sus múltiples investigaciones sobre el arte, la ciencia, la burocracia estatal, etc., intentó superar la oposición entre estructura e historia, entre descripción sincrónica y análisis diacrónico, mostrando que el motor del campo reside dentro de la lucha interna que allí libran los agentes más o menos provistos de capital específico y, por tanto, más o menos llevados a estrategias defensivas y conservadoras u ofensivas y revolucionarias. Es la estructura lo que hace la historia y la historia lo que hace la estructura” (p.42)

Así las cosas, la organización del campo, se puede determinar a partir de las situaciones problemáticas y las unidades de sentido propuestas para abordar la formación del profesional. En otras palabras, la relevancia de uno o de otro espacio académico dentro del campo y sus relaciones, no se determinan de una vez y por siempre, sino que por el contrario se regulan de acuerdo con las necesidades generadas a partir de las situaciones problemáticas planteadas en el módulo o la unidad de sentido, es decir, la estructura del campo se pliega al objeto de conocimiento.

5.2. La Disciplina

El otro elemento tomado como constitutivo de la propuesta curricular es la disciplina. Si bien es cierto la intención epistemológica del programa se enfoca hacia una comprensión compleja de la realidad y del conocimiento de esta; lo que implica una apuesta por miradas interrelacionada, interdependientes, integrales, que en la epistemología contemporánea se relacionan con la multi, inter y transdisciplinariedad; la concepción disciplinaria deviene importante precisamente porque es desde ella que se puede abordar en una lógica incluyente el estudio de las nuevas epistemologías.

Es innegable la importancia y el desarrollo que han adquirido en la ciencia, el trabajo desde las disciplinas. El concepto de disciplina no tiene un único desarrollo así que se hace difícil establecer una concisa definición que pueda incluir a todos en el mismo nivel, así lo propone Krishnan (2009). Muchos investigadores parten de un análisis etimológico del término, que si bien da luces para entender algunas de sus acepciones, no será desarrollado aquí. Krishnan (2009) sugiere que el término disciplina académica tiene muchos de los elementos desarrollados en el significado etimológico y filosófico desarrollado por los investigadores mencionados, y que al mismo tiempo comenzó a utilizarse como un término técnico en la organización del aprendizaje y en la producción de nuevo conocimiento. Es en esta última forma, que las disciplinas académicas tienen algunas características que son precisamente importantes en la propuesta curricular del programa.

Dice Krishnan (2009, p.9) un listado general de las características podría incluir:

1. Las disciplinas tienen un objeto particular de investigación (ejemplo Ley, sociedad, política), sin embargo, los objetos de investigación pueden ser compartidos con otra disciplina;
2. Las disciplinas tienen un campo acumulado de conocimiento especializado referido a su objeto de investigación, que es específico y generalmente no compartido por otra disciplina;
3. Las disciplinas tienen teorías y conceptos que pueden organizar efectivamente el conocimiento especializado acumulado;

4. Las disciplinas usan terminología específica o lenguaje técnico específico ajustado a su objeto de investigación;
5. Las disciplinas han desarrollado métodos específicos de investigación de acuerdo a sus requerimientos específicos de investigación y, más crucialmente;
6. Las disciplinas deben tener algunas manifestaciones institucionales en la forma de sus temas enseñados en la universidad, respecto a departamentos académicos y asociaciones profesionales conectadas con ellas.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, se parte de la comprensión de dos etapas formativas, en la primera se hace una apropiación disciplinar que se orienta por las características anteriormente descritas, es decir, en esta etapa se buscará la apropiación por parte de los estudiantes, de los abordajes característicos de las disciplinas que toman como objeto de estudio lo relacionado con la educación física, la recreación y el deporte desde las ópticas definidas para el proyecto curricular (motricidad humana, pedagogía, movimiento, cuerpo, deporte, actividad física, recreación, etc.)

En esta etapa se busca fundamentalmente que el estudiante conozca las teorías y conceptos que se han desarrollado en la organización de los conocimientos alrededor de los diferentes objetos, que comprendan y adquieran el lenguaje técnico, los métodos y las temáticas relacionadas con el campo.

5.3. Los Campos de Conocimiento en CENDA

La Institución ha definido para la estructura curricular de sus programas de pregrado cinco (5) campos de conocimiento, los que podrán subdividirse de acuerdo a las particularidades propias de cada campo: amplio, específico y detallado según lo definido en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación adaptado para Colombia – CINE 2011 A.C (DANE, 2011)

Para ello CENDA establece los siguientes campos de conocimiento con los siguientes porcentajes aproximados para cada campo de conocimiento.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	PROPÓSITO	PORCENTAJE
INSTITUCIONAL	Impulsar el desarrollo de las habilidades sociales, humanas y comunicativas tanto en lengua materna como en un segundo idioma en los estudiantes, de tal manera que permitan su inserción a la vida profesional con un sentido ético y político.	Entre 10 y 12
INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA	Busca desarrollar en el estudiante un conocimiento epistemológico, metodológico y técnico sobre la investigación y la construcción del conocimiento a partir del estudio y aplicación de estrategias de observación y análisis que le permitan reflexionar e intervenir la realidad del entorno en que se mueve su profesión.	Entre 10 y 15
ELECTIVAS	Promueve la inter y transdisciplinariedad a partir de propuestas académicas que alimentan el perfil profesional desde diversas miradas tanto propias de la temática de estudio como otras que la complementan.	Entre 7 y 10
PROPIOS DEL PROGRAMA	Se orienta al desarrollo de competencias propias de su ejercicio profesional, se podrán establecer tantos como sea necesario y que den respuesta	Entre 60 y 70

Tabla 1. Campos de Conocimiento.

5.4. Principios Curriculares

Los programas de formación definen su propuesta metodológica con base en prácticas experienciales de doble faz: por un lado, la de socialización y por el otro la formación de un sujeto crítico-complejo. Estas experiencias buscan incidir en la calidad del desarrollo y apropiación del conocimiento científico, pedagógico, ambiental, social y tecnológico, desde una opción humanista, desde el reconocimiento de los diferentes escenarios de formación como espacios de transformación social.

5.4.1. Principio dialógico

Tomar lo dialógico como un principio orientador en la acción pedagógica implica dar fuerza en lo comunicativo, exaltando los vínculos, los encuentros, las conectividades, las sinergias, las redes de inter-aprendizajes que conducen a tender puentes para construir colectivamente el conocimiento. El pensamiento complejo entiende la dualidad no sólo como antagonista sino también como complementaria, en la concreción de la unidad están presentes los contradictorios, no es posible la existencia del uno sin el otro y no como superación sino como co-existencia. Este principio está sustentado en la existencia de las lógicas no clásicas que, en la comprensión de la insuficiencia de la lógica lineal como complementarias.

5.4.2. Principio hologramático

Claramente hemos comprendido la realidad de cualquier sistema como compuesta por partes y asumimos que, uniendo esas partes, al estilo de un rompecabezas, podemos tener la comprensión de la unidad estudiada. Sin embargo, esta comprensión es limitada en el sentido de que en cada parte del sistema también está presente una buena parte de toda la información y realidad de la unidad. Este principio va más allá del reduccionismo (la realidad está compuesta por partes) y del holismo (lo único real es el todo). Desde esta perspectiva, cada elemento (enseñanza-aprendizaje, evaluación, investigación, bienestar), espacios de encuentro (seminario, módulo, proyecto, laboratorio), etc., recogen los constitutivos del sistema global y no solamente una parte de este, por el contrario, en cada parte se reúnen todas las características de la unidad.

5.4.3. Principio de recursión organizacional

De acuerdo con Rozo (2003), el principio de recursión organizacional supera el de feedback, ya que este último se asocia a la regulación de un sistema, mientras que el de recursión organizacional se refiere o invoca principalmente la auto/organización y la auto/producción.

En este orden de ideas la complejidad y en este caso la pedagogía como sistema no se comporta como en un sistema cerrado o clásico en el que la relación causa-efecto se da en una dirección determinada. Por el contrario, en la complejidad la relación causa-efecto es al menos bidireccional de tal manera que la misma causa es modificada por el efecto que produce. En otras palabras, el productor (causa) es producido igualmente por lo que produce (efecto).

5.5. Elementos Curriculares

La impronta de los programas está compuesta por tres elementos constitutivos que apuntan a la materialización de la apuesta curricular.

5.5.1. Perspectiva en pensamiento complejo

La pedagogía actual afronta desafíos frente al conocimiento parcelado, lineal, fragmentado y simplista. Esta forma de asumir el conocimiento requiere un cambio de paradigma, un nuevo modelo enfocado en los vínculos, sin rupturas radicales con las prácticas que le anteceden, sino como provocación y posibilidad, un paradigma conducente a cambiar la mirada sobre el sujeto, la sociedad y la educación cuando se les analiza vinculados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, una mirada que reconozca lo dialógico, los enlaces, las conectividades, potencialidades, emergencias, la autoorganización, el desorden, el caos, la fractalidad y otras ideas que permitan las sinergias, redes de inter-aprendizajes, visión ecológica y planetaria, trabajos multi, inter y transdisciplinarios como la manera de tender puentes entre saberes, contextos y sujetos.

5.5.2. Formación de la actitud investigativa

La finalidad de la formación de la actitud investigativa, se pregunta por la construcción de conocimiento, el quehacer profesional, los objetivos de enseñanza, los contenidos, las metodologías, los instrumentos y los procedimientos utilizados para contrastarlos con el campo experiencial y empírico en el que se recorta la mirada de la “realidad” valorada de interés para acceder a su comprensión y explicación posible. Se intenta partir de localizaciones problemáticas más cercanas a las experiencias subjetivas y sociales de los estudiantes, para complejizarlas en los marcos contextuales que se definan apropiados.

5.5.3. Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad

La transdisciplinariedad, según Max-Neef (2004) requiere para que esta se pueda evidenciar de tres pilares:

1. Niveles de realidad: diversas formas de ver y entender la realidad, que según Nicolescu (2000), es aquello que se puede definir desde diferentes maneras, ya sea desde la descripción, desde la representación o desde la experiencia y que involucra los sentidos y las emociones
2. El tercero incluido: implica acabar con los determinismos y los opuestos, el día y la noche no son opuestos, son complementarios y se necesita del uno y del otro para que coexistir. Por lo tanto, las disciplinas no son autosuficientes para definir el mundo, requieren de su complementariedad.
3. La complejidad: entendida como el tejer la realidad a partir de diversas miradas, no existe un solo camino, pero si el más indicado para poder llegar, en este caso al conocimiento.

La interdisciplinariedad / transdisciplinariedad, permite tejer posibilidades para entablar puentes comunicativos entre diversos campos disciplinares y perspectivas haciendo posible lo interdisciplinar y lo transdisciplinar de tal manera que la concreción de la perspectiva del pensamiento complejo se materializa en la propuesta metodológica de unidades de sentido y estructura modular planteada en dos fases:

5.5.4. Las fases

La estructura curricular de los programas en CENDA, se constituyen a partir de dos fases que le dan sentido y aportan en su operacionalización.

- **La Fase de apropiación disciplinar:** se trabaja desde los campos disciplinares estructurada metodológicamente en **unidades de sentido**, permitiendo poner en relación varios espacios académicos con el elemento común de una situación problemática, entre los primeros semestres.
- **La Fase de Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad:** Se trabaja desde los **ejes de trabajo** centrado en los saberes específicos del programa, estructurada metodológicamente en **módulos**, permitiendo tejer relaciones entre diferentes espacios académicos y campos disciplinares pensada igualmente en su articulación con las situaciones problemáticas entre los últimos semestres.

Esto conlleva que el diálogo entre disciplinas se realice de manera progresiva permitiendo en los primeros semestres se desarrolle y se logre la apropiación de los campos disciplinares pertinente para reconocer las bases epistemológicas del campo de conocimiento específico del programa para posteriormente ir complejizando y poner en relación campos disciplinares con los espacios académicos.

Es aquí donde el principio de lo dialógico cobra gran valor y sentido en el desarrollo de los programas, esto conlleva en dar fuerza para entablar relaciones que permitan reconocer, construir colectivamente el conocimiento, promoviendo interrogantes y problematizaciones de las situaciones de la realidad educativa.

- a. **Unidad de sentido:** corresponde a la articulación teórica, programática y metodológica de varios espacios académicos de un mismo campo durante los primeros semestres. Este proceso se armoniza a partir de situaciones problemáticas que permiten generar el sentido y coherencia de la estructura mediante la delimitación de contenidos y en respuesta a los propósitos del campo y las competencias necesarias para cada espacio.
- b. **Ejes de trabajo:** es el atractor afín a cada espacio académico que concentra y permite la sistematización de los procesos formativos generados en los demás espacios académicos. En este sentido, el desarrollo de cada uno de ellos aporta en la resolución de la situación problemática a partir de sus particularidades teóricas y metodológicas articuladas coherentemente.
- c. **Módulo interdisciplinar:** estos se encuentran organizados a partir de la armonización de dos o tres espacios académicos pertenecientes a distinto campo. Tal articulación se logra mediante situaciones problemáticas que a partir de sexto semestre, responden a los campos de acción de la licenciatura constituidos como ejes de trabajo para cada semestre: Educación física, recreación, deporte y, actividad física y salud, tal como se muestra en la siguiente tabla.

5.6. Estructura Curricular

5.6.1. Unidades de sentido

Para el diseño de las unidades de sentido se tiene en cuenta la coherencia entre espacios académicos y propósito del campo con el objetivo de establecer una situación problemática que precisa la definición de una metodología conjunta que se despliega a nivel de espacio académico, pero articuladora de los procesos que se desarrollan en cada una de ellos.

Unidad de sentido:

Situación problemática:

Campo de conocimiento	Asignatura A-1		Asignatura A-2		Asignatura A-3			
	Contenidos	Competencias	Contenidos	Competencias	Contenidos	Competencias		
	Metodología	Evaluación	Metodología	Evaluación	Metodología	Evaluación		
	Producción		Producción		Producción			
Metodología de la unidad	Trabajo teórico <ul style="list-style-type: none"> • Lectura, discusión, reflexión y análisis 			Trabajo práctico <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia y prueba 				
	Trabajo evaluativo <ul style="list-style-type: none"> • Verificación teórica (pruebas objetivas) • Verificación práctica (demostración) 			Productos <ul style="list-style-type: none"> • Evidencias 				

Ilustración 1. Estructura de la unidad de sentido.

5.6.2. Módulos interdisciplinares

La Institución ha acogido el concepto de módulo como una unidad curricular en la cual se organizan procesos educativos concretos teniendo presente propósitos formativos que son claramente evaluables, además, brinda la posibilidad de integrar asignaturas y desarrollar aprendizajes para la consolidación de competencias. Por otra parte, el módulo se define como el conjunto de actividades teórico prácticas dispuestas para el logro de resultados de aprendizaje que aborda una o más áreas en unidades de competencia integrando actitudes, destrezas y habilidades.

Los propósitos de la elaboración modular de acuerdo con Castañón según Vargas (2008) son:

- ✓ Los contenidos (conceptos, hechos, datos, procedimientos, valores, actitudes) son seleccionados en función de su aporte a la resolución del problema y a la construcción del saber hacer reflexivo.
- ✓ Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica, conocimientos y saberes de las distintas materias, y formación práctica en función de las capacidades profesionales que se proponen como objetivos.
- ✓ Se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con el desarrollo de competencias.
- ✓ El aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de significados que tiende a la permanente vinculación entre los contenidos de la formación y su aplicabilidad en los contextos productivos o sociales.

Para el diseño de los módulos interdisciplinares se tiene en cuenta la coherencia entre espacios académicos de distinto campo de conocimiento con el objetivo de articular y aportar metodológicamente a la solución de la situación problemática que ordena el módulo. La situación problemática se genera en la articulación de dos elementos: por un lado, cada campo de acción de la licenciatura (educación física, recreación, deporte y actividad física y salud) constituye un eje de trabajo para el módulo. Por otra parte, en cada módulo se recurre a uno de los espacios académicos del campo praxis de la educación física, recreación y deporte con la finalidad de constituirlo en el atractor sobre el cual se organiza el trabajo interdisciplinario con uno o dos espacios académicos de los campos de conocimiento restantes. Es en esta articulación que se configura una metodología conjunta que no solo trabaja en la solución de la situación problemática, sino que permite armonizar y comprobar el trabajo teórico, práctico, evaluativo y productivo de los procesos.

Módulo interdisciplinario:

Eje de trabajo interdisciplinario:

Espacio académico atractor:

Situación problemática:

Campos de conocimiento			Asignatura A		Asignatura B		Asignatura C	
Pedagogía y práctica pedagógica	Praxis de la educación física, recreación y deporte	Clencias aplicadas	Contenidos	Competencias	Contenidos	Competencias	Contenidos	Competencias
			Metodología	Evaluación	Metodología	Evaluación	Metodología	Evaluación
Producción			Producción			Producción		
Metodología del módulo			Trabajo teórico <ul style="list-style-type: none"> • Lectura, discusión, reflexión y análisis 			Trabajo práctico <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia y prueba 		
Trabajo evaluativo			<ul style="list-style-type: none"> • Verificación teórica (pruebas objetivas) • Verificación práctica (demostración) 			Productos <ul style="list-style-type: none"> • Evidencias 		

Ilustración 2. Estructura del Módulo.

■ 6. EL SISTEMA DE CRÉDITOS

La Corporación Universitaria CENDA acoge los créditos académicos de acuerdo a la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, siendo la organización sistemática de los procesos académicos y administrativos que permite, después de establecer una ponderación de las actividades de los estudiantes, flexibilizar los planes de estudio y ampliar el alcance de la autonomía del estudiante al posibilitar su injerencia directa en la determinación del curso, naturaleza y ritmo de sus estudios, y estimular los procesos de autoformación y autorregulación en la formación de los estudiantes.

El sistema de créditos académicos busca facilitar la movilidad estudiantil pues al reconocer los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, permite encontrar equivalencias, validar y homologar los logros en armonía con los criterios de innovación, flexibilidad, pertinencia e integración curricular. De igual manera la reglamentación institucional adopta el crédito como un instrumento que facilita el establecimiento de equivalencia entre cursos de diferentes programas curriculares tal como se manifiesta en el Reglamento Estudiantil.

Los programas organizan el desarrollo de las actividades académicas de cada espacio académico que conforma el plan de estudios de acuerdo al sistema de créditos académicos para estructurar los syllabus y los programas analíticos, considerando el trabajo presencial del estudiante con orientación directa del docente, el trabajo independiente del estudiante con asesoría del docente, las competencias a adquirir y el despliegue de las mismas.

7. LA METODOLOGÍA QUE SE PRIVILEGIA

Con fundamento en su Misión, la Corporación Universitaria CENDA, consagra la libertad de cátedra e investigación, la discusión racional en la búsqueda del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Para los procesos de socialización del conocimiento, se establecen dos estrategias: las primeras de nivel macro correspondientes a espacios interdisciplinares en los que se exponen las relaciones entre los conocimientos. En cuanto al segundo tipo de nivel micro, se trata de estrategias asociadas a los espacios académicos de los campos disciplinares.

7.1. Estrategias Metodológicas de Nivel Macro

Se plantean problemas que serán abordados desde los diferentes campos de conocimiento con una visión interdisciplinaria, la cual tendrá como eje de reflexión problemas epistemológicos y formativos de cada programa. Por su complejidad merece ser atendida desde diferentes puntos de vista y apoyada por diversas ciencias mediante consultas bibliográficas, investigaciones de aula, foros y paneles en los cuales se reúnen estudiantes y profesores para exponer sus argumentos en relación con el tema de interés. De esta manera, semestre a semestre se lleva a cabo un análisis de las cuestiones correspondientes al saber disciplinar, pedagógico e investigativo.

7.1.1. La práctica profesional o pedagógica

El ejercicio de la práctica profesional o pedagógica, constituye en CENDA un ejercicio orientado y acompañado que permite poner en escena los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes aprendidos durante el proceso de formación del estudiante que le posibilitan concretar teorías, procedimientos y principios en contextos reales. Las prácticas son esencialmente actividades de carácter formativo que los estudiantes realizan en organizaciones, instituciones y/o comunidades, para hacer evidentes los aprendizajes propios de los programas académicos, logrando un acercamiento y reconocimiento de las condiciones en las que se desarrolla el ejercicio laboral, profesional o técnico.

7.1.2. Opciones de grado

Los estudiantes deberán cumplir con un ejercicio de cierre del proceso de formación que le permitan acercarse formalmente a proceso de construcción de conocimiento, generación de alternativas emprendedoras o desempeño laboral. La investigación, la pasantía y el emprendimiento como ejes de la formación, desarrollan las competencias necesarias para participar en las dinámicas de la sociedad del conocimiento y permite, además, tender puentes con otros campos de saber y constituye un espacio para concretar el perfil de formación institucional ya que posibilita el encuentro de formas alternativas para el desarrollo del ejercicio profesional en los diferentes niveles de la producción y construcción del País. Esta formación garantiza profesionales inquietos, interesados en promover la innovación y el desarrollo en los campos de formación y fortalece además un sentido ético en la construcción de soluciones pertinentes a los problemas humanos en esta sociedad compleja.

7.2. Estrategias Metodológicas de Nivel Micro

Corresponden a las estrategias que desarrolla el maestro en cada espacio de interacción con los estudiantes; clases, tutorías, talleres, seminarios, laboratorios, observaciones de campo, micro-prácticas. En este nivel, cada uno de los espacios académicos se propone, de acuerdo a su naturaleza, las estrategias metodológicas más acordes con los propósitos de formación de los programas.

■ 8. LAS COMPETENCIAS EN CENDA

La Corporación Universitaria CENDA ha acogido las competencias como su forma de organización curricular en tanto permite ir más allá de una mirada por objetivos o por propósitos, que, si bien determinan metas al igual que una competencia, se busca que el aprendizaje pueda ser construido de manera permanente y no como un asunto de futuro.

Teniendo en cuenta que las competencias tienen diferentes maneras de asumirse según la escuela o la tendencia, se busca una articulación con el enfoque que permita el despliegue y dinamización curricular. Es por esto, que CENDA toma la postura epistemológica definida por Laura Frade en torno a las competencias desde una visión compleja de la realidad.

Con el fin de ir estableciendo una postura y definición sobre las competencias en clave de complejidad, se hace necesario revisar el concepto que Edgar Morin propone, en donde define las competencias como “aptitud organizacional para condicionar o determinar cierta diversidad de acciones/ transformaciones/producciones relacionado a esta la praxis como el conjunto de actividades que efectúan transformaciones a partir de una competencia” (Morin, 1981). Si bien, esta definición no se acoge para la educación, si brinda un escenario propicio para su entendimiento, proponiendo un elemento diferenciador siendo el de la praxis como la posibilidad de transformación.

La UNESCO definió las competencias como: “el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevarla a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Delors, 1996).

En Colombia el concepto de competencia se ha definido desde los cuatro pilares de la educación definidos por la UNESCO, es decir, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás y aprender a ser, desde acá define como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. (MEN, 2007)

El análisis de las definiciones abordadas acerca de las competencias, permite encontrar un hilo conductor en ellas que se evidencia en el hacer algo en concreto, es decir, las competencias se deben entender a partir de un contexto determinado, no solamente desde el pensar, el hacer y el saber, sino que deben movilizar a los sujetos a responder desde todas sus capacidades para su transformación y la transformación de los entornos y los retos que este le impone, por lo tanto la competencia en CENDA es:

Capacidad adaptativa, cognitivo y conductual que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer. (Frade, 2009) (p.7)

Esto es lo que lo diferencia de otras perspectivas teóricas en la medida que se concibe el aprendizaje como niveles diferenciados de complejidad, además no solo se concibe desde las posibilidades que el docente le genera al estudiante, sino que va más allá, tal como lo plantea Frade (2009):

Las competencias poseen un diseño teórico cognitivo-conductual conforme al cual el conocimiento adquirido con habilidades de pensamiento específicas se pone en juego en la resolución de problemas, los cuales tienen

como resultado un desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno, y buscan crear procesos adaptativos. (p.14)

Por lo tanto, las competencias “identifican los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se requieren al llevar a cabo un desempeño, o sea, una tarea que tiene un sentido elegido por el sujeto que lo realiza” (Frade, 2009) (p,14).

■ 9. LA EVALUACIÓN EN LA COMPLEJIDAD

Evaluar en complejidad implica partir del principio de hologramía en el que el todo está en la parte que está en todo, en donde cobra sentido el carácter permanente de la evaluación visto como proceso, pero también como parte integral de los métodos, las teorías, los instrumentos, las didácticas y los procedimientos; así la evaluación adquiere significado en la medida que los elementos que la componen se relacionan de manera dialógica tanto horizontal como verticalmente conjugándose como instancias para el desarrollo y funcionamiento de la evaluación.

Los componentes de la evaluación se relacionan de manera dinámica e interdependiente, por lo tanto y como lo plantea Morín (1999), la evaluación como proceso es al mismo tiempo causa y efecto comprendida como un mejoramiento permanente en una especie de espiral ascendente; de esta manera evaluar implica el reconocimiento de dos atractores, uno general y otro particular, el primero parte del quehacer evaluativo desde el sujeto, la sociedad y la humanidad en un escenario global/local. El segundo atractor considera elementos más específicos como la valoración y la calificación.

Toda evaluación debe generar un saber, un conocimiento, bien sea tácito o tangible, el cual debe generarse en doble vía, es decir para el docente y para el estudiante. De esta manera se puede hablar de una experiencia evaluativa compartida, que debe escaparse del reduccionismo epistemológico de contemplar la evaluación simplemente como un estándar de medición.

La consideración epistemológica de la evaluación desde la complejidad debe contemplar que el conocimiento se genera con ella, pretende conocer la realidad y si es reflejo o no de ella, si el conocimiento obtenido es el que se quería obtener y qué tan objetivo o subjetivo puede ser.

Evaluar en complejidad es encontrar el valor de una realidad, a partir de la concepción de la realidad misma planteada en un bucle del que evalúa y el evaluado. El reto de la evaluación está puesto en el sujeto y la capacidad de este para cambiar los modelos mentales que se hacen desde la realidad de las personas y de todo lo que las rodea en el aspecto epistemológico. La evaluación puede tener un valor, pero en el aspecto operativo tiene presente las analogías, las concepciones y percepciones del mundo las cuales condicionan de manera notable el proceso.

9.1. Consideraciones para la Evaluación

En los programas se consideran los siguientes momentos referentes a la evaluación que parte del reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, su proceso en términos de enseñanza – aprendizaje y sus relaciones con la institución, se tendrá presente la evaluación según su función: Evaluación diagnóstica, formativa y sistemática.

Relacionado con el proceso de seguimiento y acompañamiento a las actividades y trabajos adelantados por los estudiantes, que debe realizar el docente en el marco de la estructura de las actividades de enseñanza – aprendizaje y de la estructura del programa, se plantean las siguientes estrategias evaluativas de base como: Evaluación de conocimientos y aptitudes, evaluación de destrezas y habilidades, evaluación de procesos de pensamientos y evaluación por competencias.

La evaluación como proceso, debe apuntar al fortalecimiento de los valores, las actitudes, las destrezas, los conocimientos y las habilidades, del estudiante y del docente desde una relación dialógica y a partir del desarrollo de competencias. En este sentido, partir de la complejidad en evaluación exige del docente y el estudiante:

- Comprender la evaluación como un proceso objetivo/subjetivo
- Enseñar en y para la incertidumbre
- Incentivar al estudiante para la problematización de su realidad y realidades
- Respetar los estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes
- Atender las diversidades
- Humanizar la evaluación como proceso y no como fin
- Favorecer los aprendizajes y el desarrollo de competencias
- Evitar los absolutismos ligados a la evaluación
- Buscar, optimizar y desarrollar indicadores de desempeño que conduzcan a una evaluación más justa y objetiva
- Fomentar en los estudiantes el interés por desarrollar conocimiento científico y pedagógico desde la práctica de la formación de la actitud investigativa
- Promover ambientes de aprendizaje en los que los docentes en formación compartan saberes favoreciendo que aprendan unos de otros
- Propender por la comprensión, negociación y concertación como elementos deseables en el aula
- Crear espacios para reflexionar acerca de la ciencia, la pedagogía y la didáctica a partir de la experiencia social
- Desarrollar la capacidad del estudiante para ser sujeto de la historia, comprometido en la construcción y transformación de un mundo más humano, consciente de su actuación autónoma y de la diversidad de pensamientos
- Favorecer el desarrollo integral, las habilidades y destrezas con la intención de conjugar elementos de desarrollo afectivo, físico, emocional e intelectual que le permitan identificar la profesión docente como medio para su realización como sujeto social

Referencias Bibliográficas:

- Alva, S. (11 de diciembre de 2017). ¿Para qué sirven las universidades? IV Congreso Internacional de Innovación Educativa. Monterrey, México.
- Bauman, Z. (2004). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burón, J. (2002). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Campo, R. (s.f.). La calidad y competitividad de la educación en el marco de la sociedad del conocimiento.
- DANE. (2011). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación adaptado para Colombia.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Fernández, J., & Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. Revista Española de Investigaciones Sociológicas - Reis(127), 33-53.
- Fraide, L. (2009). Planeación por competencias. México, D.F.: Laura Gloria Fraide Rubio.
- Goff, J. (11 de diciembre de 2017). Los 7 principios del aprendizaje. IV Congreso Internacional de Innovación Educativa. Monterrey, México.
- González, J. (2019). El aula-mente-social como potencial creativo en la educación: enfoque desde constructo básico complejo: la meta-cognición bajo el enfoque desde el pensamiento complejo. Educación Superior, VI(1), 34-38.
- González, J. (s.f.). Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo. Revista Integra Educativa, 1, 109-120.
- Luhmann, N. (1992). Teoría de la sociedad y pedagogía. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Max-Neef, M. (2004). Fundamentos de la transdisciplinariedad. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- MEN. (2007). Programas para el desarrollo de competencias. Bogotá, D.C.: MEN.
- Morin, E. (1981). El método 1: la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Morin, E. (2001). El espíritu del valle. En E. Morin, El Método I, la naturaleza de la naturaleza. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Morin, E. (2008). Complejidad restringida y complejidad generalizada. Pensando la complejidad, V(II), 27-41.
- Morin, E., Ciurana, E., & Domingo, R. (2002). Los principios generativos y estratégicos del método. En E. Morin, E. Ciurana, & R. Domingo, En Educar en la era planetaria. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Nicolescu, B. (2000). Manifiesto de la transdisciplinariedad. Ediciones Du Rocher.
- Not, L. (1983). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rozo, J. (2003). Sistémica y pensamiento complejo. Medellín: Biogénesis.
- Sotolongo, P., & Delgado, C. (2006). La epistemología hermenéutica de segundo orden. En P. Sotolongo, & C. Delgado, La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO.
- Vargas, M. (2008). Diseño curricular por competencias. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Varios. (2013). Cómo debería ser la educación del Siglo XXI. Madrid: Fundación Telefónica.
- Vasco, C. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019. (págs. 1-8). Medellín: Universidad EAFIT.
- Weise, M. (11 de diciembre de 2017). La necesidad de pensar disruptivamente ante el futuro cambiante y vertiginoso. IV Congreso Internacional de Innovación Educativa. Monterrey, México.

**CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA**



CENDA

Corporación
Universitaria



CENDA
www.cenda.edu.co

Corporación Universitaria CENDA
Sede Principal: Av. Caracas No. 35-18/02. Bogotá, Colombia.
Pbx: 2453216 | E-mail: rectoria@cenda.edu.co | www.cenda.edu.co
Corporación Universitaria CENDA | Vigilada Mineducación