

USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN ADMINISTRACION

Análisis del uso del Aprendizaje Basado en Problemas en el Programa de
Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas

MANUEL ANTONIO MORENO GRANADOS

ALVARO SIERRA DEVIA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, PUENTE DEL COMÚN

2011

USO DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN ADMINISTRACION

Análisis del uso del Aprendizaje Basado en Problemas en el Programa de
Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas

MANUEL ANTONIO MORENO GRANADOS

ALVARO SIERRA DEVIA

ASESORA

MARLENE DEL ROSARIO BERNAL LUQUE

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

CHIA, PUENTE DEL COMÚN

Septiembre 10 del 2011

TABLA DE CONTENIDOS

1	PROBLEMA DE INVESTIGACION	8
1.1	DESCRIPCION DEL PROBLEMA	8
1.2	PREGUNTA DE INVESTIGACION.....	9
1.3	JUSTIFICACION	9
1.4	OBJETIVOS.....	10
1.4.1	OBJETIVO GENERAL.....	10
1.4.2	OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	11
2	MARCO TEORICO.....	13
2.1	EL CURRICULO	13
2.1.1	CONCEPTO.....	14
2.1.2	ABP INNOVACION CURRICULAR.....	16
2.1.3	LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES QUE TRANSFORMAN	20
2.1.4	GUIA PARA LA LECTURA DEL CURRICULO	21
2.2	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP).....	22
2.2.1	PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	22
2.2.2	BASES TEORICO EDUCATIVAS DESDE LA EXPERIENCIA Y LA REFLEXION.....	24
2.3	MARCO NORMATIVO	38
2.3.1	LEY 30 DE DICIEMBRE 28 DE 1996.....	38
2.3.2	DECRETO NÚMERO 1478 DE JULIO 13 DE 1994.....	46
2.3.3	ASPECTOS LEGALES DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA SANITAS	50
2.3.4	DECRETO 1295 DE ABRIL 20 DEL 2010	53
2.4	ASPECTOS PROPIOS DE EDUCACION SUPERIOR Y DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS.....	57
2.4.1	POLITICAS DE FLEXIBILIDAD	57
2.4.2	FLEXIBILIDAD Y ORGANIZACIÓN.....	62
2.4.3	EDUCACION SUPERIOR POR CICLOS Y COMPETENCIAS	68
2.4.4	REFERENCIACION INTERNACIONAL DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS	71
2.4.5	OBJETO DE ESTUDIO DE LA ADMINISTRACION	77
2.4.6	LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS EN COLOMBIA	81

2.4.7	COMPONENTES DE ADMINISTRACION EVALUADOS EN EL ECAES.....	86
3	MARCO METODOLOGICO	93
3.1	TIPO DE INVESTIGACION	93
3.2	ENFOQUE DE INVESTIGACION.....	93
3.3	CATEGORIAS DE ANALISIS	93
3.3.1	APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO.....	94
3.3.2	GRUPOS PEQUEÑOS.....	94
3.3.3	EL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL PROCESO	94
3.3.4	EL PROBLEMA COMO MOTIVADOR	95
3.3.5	CONSTRUCCION COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO	95
3.3.6	AUTONOMIA	96
3.3.7	CONFLICTO COGNITIVO	96
3.3.8	INTERDISCIPLINARIEDAD.....	96
3.4	RECOLECCION DE LA INFORMACION	97
3.4.1	ESTRUCTURA DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA SANITAS	97
3.4.2	DOCUMENTOS.....	98
3.4.3	ESTUDIANTES	99
3.4.4	DOCENTES	100
3.4.5	OBSERVACION DIRECTA	100
4	ANALISIS DE LA INFORMACION.....	101
4.1	METODOLOGIA	101
4.2	HALLAZGOS Y RESULTADOS	101
4.2.1	EL ALUMNO	102
4.2.2	LOS GRUPOS.....	103
4.2.3	EL DOCENTE	105
4.2.4	EL PROBLEMA.....	106
4.2.5	CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO	107
4.2.6	AUTONOMIA	109
4.2.7	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.....	111
4.2.8	INTERDISCIPLINARIEDAD.....	112
5	CONCLUSION	114
6	RECOMENDACIONES.....	118

7	ANEXOS	120
7.1	Anexo 1: Autorización de la Fundación Universitaria Sanitas.....	120
7.2	Anexo 2. CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES.....	122
7.3	Anexo 3. CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES.....	125
7.4	Anexo 4. MATRIZ BASE PARA ANALISIS.....	128

INTRODUCCION

Aunque el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) empezó a utilizarse hace más de cincuenta años en Norteamérica, Canadá y Europa, para nosotros en Colombia es un tema reciente, que hasta ahora se está innovando en nuestro sistema educativo, y del cual, pareciera, desconocemos mucho todavía.

Alrededor del año 2005, la Fundación Universitaria Sanitas inició sus programas de Medicina y Enfermería apostándole a un currículo que gira alrededor del ABP; después de cuatro años, y con la misma metodología, dieron inicio a los programas de Psicología y Administración de Empresas. En el año 2009, al empezar a definir el tema del trabajo de investigación, había claridad en cuanto al objeto de investigación: el currículo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas. Lo que no estaba claro era la pregunta que se pretendía resolver.

Inicialmente se pensó en diseñar un currículo para este programa, siguiendo los lineamientos del ABP; luego se cambió la propuesta a identificar los lineamientos para el diseño del currículo y terminar finalmente en la identificación de la realidad del currículo en desarrollo bajo la perspectiva del ABP; afortunadamente el enfoque metodológico cualitativo permite este tipo de evoluciones dentro del proceso investigativo.

Dentro del proceso de investigación se deben identificar dos columnas básicas para su desarrollo: La teoría que encontramos sobre Aprendizaje Basado en Problemas y la documentación disponible sobre el currículo del programa objeto

de estudio. En cuanto a la teoría de ABP, es bastante lo que se encuentra en artículos publicados en muchas páginas de internet, y poco lo que encontramos en libros sobre el tema. En general, la bibliografía hace referencia a la forma como cada institución ha diseñado e implantado su propio modelo, haciendo a un lado los fundamentos teóricos que lo apoyan; desde un comienzo nos apoyamos en las experiencias que muchos autores compilan en cuatro textos: John Barell y su enfoque investigativo, la compilación que hicieron Ulisses Araujo y Genoveva Sastre, el enfoque jurídico compilado por Cesar Correa y José Alberto Rúa, y la síntesis que hace la Universidad de Montreal; al final de este proceso llegó a nuestras manos un libro escrito en el 2008, de ediciones Narcea, en el que Alicia Escribano y Ángela del Valle coordinan escritos de varios autores que nos clarificaron en gran medida los fundamentos teóricos del ABP.

En cuanto al currículo objeto de estudio, debemos agradecer a las directivas de la Fundación Universitaria Sanitas (FUS) el poner a nuestra disposición una gran cantidad de documentos y permitirnos acceder a los espacios académicos en los que se desarrolla. Para ordenar la lectura de estos documentos y la indagación de esos espacios académicos nos dejamos guiar por las propuestas de Luzdelia Castro y George Posner dejando muy en claro que no pretendemos hacer un análisis curricular.

También es importante saber que uno de los estudiantes investigadores de este trabajo, se desempeña como coordinador de la Facultad de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas y ha participado parcialmente de la construcción del currículo.

1 PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA

Las bondades del Aprendizaje Basado en Problemas se hacen evidentes en la literatura que sobre su uso hacen diferentes instituciones (Universidades de Montreal, McMaster, Maastricht, Castilla de la Mancha, Instituto tecnológico de Monterrey, para solo mencionar algunos casos), y parece responder a la propuesta de utilizar un modelo pedagógico que responda a las nuevas necesidades de una sociedad inundada por la información y tecnologías que facilitan su acceso: qué información es fundamental y pertinente para tomar decisiones que permitan enfrentar situaciones en el mismo momento en que estas se presenten, y qué competencias deben tener las personas para poder hacerlo en contextos sociales, culturales y económicos diferentes.

No hay unicidad al definir el concepto de Aprendizaje Basado en Problemas, y es evidente que cada institución ha diseñado su propio modelo de acuerdo con las características de su entorno: marco legal, forma de entender el ABP, disposición al cambio, capacidad económica, etc.

Estas mismas características pueden hacer que el modelo se desvíe de los fundamentos que originan el ABP guiándolo a la inercia propia de los modelos tradicionales a los que estamos acostumbrados.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿Qué tan consecuente es el currículo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas y su desarrollo, con los postulados pedagógicos que fundamentan teóricamente al Aprendizaje Basado en Problemas?

1.3 JUSTIFICACION

Pareciera que la educación en nuestro país apuntara a acercar a nuestros egresados a una realidad muy diferente a la que vivimos, constituyéndose en una de las causas de nuestro poco desarrollo, pues esa falta de pertinencia impide que solucionemos nuestros reales problemas y genera una enorme cantidad de profesionales que no entienden cual es su rol dentro del contexto nacional. Esta afirmación da origen a la hipótesis, digna de una investigación seria, de un muy bajo porcentaje de profesionales en Administración de Empresas, ejerciendo su rol de líderes en las organizaciones; una rápida mirada señala que a la cabeza de las organizaciones se encuentran profesionales de diferentes programas, algunos inverosímiles, poniendo en tela de juicio sus capacidades financieras, de mercadeo, de gestión del talento humano, e inclusive la toma de decisiones en un marco ético que evite los problemas de corrupción que nos abruman actualmente.

El Aprendizaje Basado en Problemas promete una educación para el contexto, formando personas con juicio crítico, creativas, autónomas, preparadas para

enfrentar situaciones emergentes, con una gran capacidad para trabajar en equipo.

Coloquialmente se dice que “del dicho al hecho hay un gran trecho”, para indicar las dificultades que se encuentran en la realización de propósitos y objetivos que parecen ser muy factibles. Este es el caso del ABP, pues su implantación trae grandes dificultades de todo orden: ¿estaremos leyendo correctamente nuestra realidad?, ¿seremos capaces de romper nuestros paradigmas en nuestra concepción de una educación donde los estudiantes son sujetos pasivos, donde el docente es el gran protagonista, donde las directivas mantienen el poder, y donde los contenidos corresponden a una realidad que no es la nuestra?

“Encuentro que las promesas del ABP se pueden fácilmente incumplir, si en su aplicación no se preservan unos elementos esenciales que son los que garantizan la autenticidad de la experiencia y la efectividad del aprendizaje” (Montoya Vargas, 2009, pág. 92).

Es importante tener la tranquilidad de reconocer que el camino que se está transitando es el correcto, y no, que hemos regresado al camino viejo que nos conduce en círculos a ninguna parte; no olvidemos nuestra resistencia al cambio y la facilidad con la que regresamos a nuestras viejas costumbres.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar en el currículo actualmente en desarrollo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas, los fundamentos teóricos del Aprendizaje Basado en Problemas

1.4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Los objetivos específicos que pretende este trabajo de investigación son:

- Elaborar una propuesta de definición de Aprendizaje Basado en Problemas
- Identificar los principios teóricos que fundamentan al Aprendizaje Basado en Problemas
- Identificar los principios teóricos correspondientes al Aprendizaje Basado en Problemas, que fundamentan el currículo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas
- Caracterizar los aspectos curriculares en los que se identifican los principios teóricos correspondientes al Aprendizaje Basado en Problemas
- Establecer la relación de los principios teóricos presentes en el currículo de la FUS, con respecto a los propuestos en los fundamentos del Aprendizaje Basado en Problemas
- Identificar principios que fundamentan el Aprendizaje Basado en Problemas, que no se encuentran en el currículo del programa de Administración de Empresas de la FUS

- Caracterizar aspectos curriculares que no se identifican con los principios teóricos correspondientes al Aprendizaje Basado en Problemas

2 MARCO TEORICO

En el marco teórico de este trabajo de investigación definimos cuatro categorías principales con fines diferentes, en primer lugar la teoría curricular propuesta por Luzdelia Castro y George Posner con el propósito de identificar aspectos básicos que nos sirvan de guía para leer los documentos e identificar las practicas que constituyen el currículo que nos proporcionó la Fundación Universitaria Sanitas; en segundo lugar las experiencias del uso de Aprendizaje Basado en Problemas y sus fundamentos compiladas en cinco libros por la Universidad de Montreal (1994), Alicia Escribano y Ángela del Valle para ediciones Narcea (2008), Ulisses Araujo y Genoveva Sastre para editorial Gedisa (2008), Cesar Correa y José Alberto Rúa para la Universidad de Medellín (2009) y John Barell para editorial Manantial (1998); en tercer lugar los aspectos normativos del sistema educativo Colombiano, que a través de leyes, decretos y resoluciones expedidas por el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación Nacional, puede incidir en el diseño e implantación de nuevas propuestas educativas; por último, y por la misma razón anterior, aspectos propios de un programa de Administración de Empresas, para lo cual acudimos a los estudios hechos por la Asociación Colombiana de Facultades de Administración de Empresas (ASCOLFA).

2.1 EL CURRÍCULO

Desde los campos de la Educación y de la Psicología buscamos dar un sentido y significado al tema del Currículo para los propósitos de nuestra pregunta de investigación.

Desde la Psicología, debemos considerar que una de las mayores preocupaciones de este saber se focaliza en los procesos cognitivos, el cómo adquirimos y el cómo procesamos el conocimiento.

Desde la educación, como ciencia, debemos observar únicamente los temas relacionados con la transmisión de los conocimientos, es decir el cómo educamos.

El estudio del currículo demanda una investigación para conocer no solo el cómo se debe organizar los conocimientos para su transmisión, sino que también se deben evaluar los propósitos que se persiguen con dicha transmisión.

Un currículo interrelacionado como se propone, se constituye en la columna vertebral del proceso educativo, gana la preponderancia que merece y se convierte en un apoyo para los cambios que las sociedades demandan en la actualidad en los campos sociales, culturales, económicos, políticos, y tecnológicos.

2.1.1 CONCEPTO

Cada modelo pedagógico genera una propuesta de currículo sustentada en unos supuestos epistemológicos, en razón a que los comportamientos individuales y colectivos se encuentran apoyados en concepciones del mundo predominantemente en una época determinada.

Sobre este particular, se sostiene: “El objetivo de todo proceso de conocimiento, es lograr a través de la aplicación de unos métodos, formular conceptos, elaborar teorías, explicar la realidad, definir leyes y principios. Sin embargo, tales conceptos, teoría, leyes, principios o acciones no se consideran totalmente acabados, sino que, por el contrario, están sujetas a revisión continua y permanente” (Panqueva, 1995).

Por considerarlo apropiado para nuestro trabajo de investigación hemos abordado el siguiente planteamiento, que define el currículo “como un proceso y como tal debe reconocerse en cada actuación educativa, entendida como un conjunto de prácticas, teorías, estrategias, actitudes y discursos portadores y dinamizadores del currículo” (Castro Parra, Giraldo Arias, & Alvarez O, 2010).

A partir de lo anterior y teniendo en cuenta que el currículo es pilar fundamental en el proceso educativo, es necesario configurar propuestas educativas que inviten a la reflexión a los actores educativos sobre la importancia de los procesos formativos, de investigación y de proyección en la sociedad cuando articuladamente contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las personas, del medio ambiente al fomentar la conservación de la vida y de la tradición misma.

Desde lo anterior, la propuesta de Luzdelia Castro se constituye en una guía metodológica para desarrollar los siguientes aspectos para una transformación social:

- Vincular la teoría con la práctica
- Incursionar en la dimensión esencial de la cultura la ciencia y de las personas.

- Acoger, como punto de partida para la formación curricular, las problemáticas concretas del mundo.
- Gestionar el currículo de manera responsable con la historia y el devenir de la humanidad
- Gestionar el currículo coherentemente con la identidad de la institución educativa
- Reconocer la particularidad de los individuos y sus potencialidades para aportar a desarrollo del mundo
- Proporcionar mediante la educación, espacios para la realización de los sueños y expectativas humanas como condiciones fundamentales para una vida digna.

2.1.2 ABP INNOVACION CURRICULAR

A continuación presentamos una propuesta de concepción curricular para la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas, a partir de aportes hechos por Ulisses Araujo (2008) y John Barell (1999):

La innovación en el ambiente educativo es un proceso, que promueve los cambios o las actualizaciones que las instituciones educativas requieren para alterar su funcionamiento o del currículo sin alterar sus estructuras y sus finalidades (Torres S. d., 1998)

La innovación, ¿a quién se dirige? y ¿con qué fin?. El problema fundamental sigue siendo la motivación. Los cambios ya sean tecnológicos u organizacionales,

pueden provenir de una determinación a la que se ha llegado por una negociación o por una imposición, son muchos los casos en los que cambios curriculares pueden entrañar cambios en los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje pero es mucho más complejo obtener cambios en las actitudes hacia la enseñanza.

“Para que algo cambie, es necesario que se dé un desajuste en el sistema, que se genere una tensión entre lo que se tiene y lo que se desea, entre la tensión que genera un problema y su deseo de solucionarlo. La conciencia de una situación problemática proporciona un motivo frecuente de iniciar cambios. No sería tanto el problema en sí, sino la toma de conciencia de algo que nos hace sentir incómodos y que deseamos solucionarlo. Así pues, el primer paso para cambiar algo es tomar conciencia de que hay algo que mejorar o un problema que resolver” (Torres S. d., 1998). Esta cita recoge los elementos que están en el origen de la decisión de llevar a cabo un proceso de innovación en el currículo en las universidades que utilizan el método del ABP.

El primer elemento está relacionado con los intercambios de estudiantes y profesores con universidades que utilizan el método, donde los primeros tienen una mayor capacidad de aprender, para analizar críticamente los problemas planteados, para comunicarse y relacionarse de manera más efectiva con sus compañeros, con el equipo de trabajo y para utilizar un razonamiento lógico en su práctica, la cual llevan a cargo con un alto grado de reflexión (Araujo, 2008).

Para la Unesco, Jacques Delors recoge las capacidades arriba mencionadas y las define como los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).

El segundo elemento nace en una propuesta de planificar y fortalecer los sistemas de calidad institucional, así como las acciones de seguimiento y de gestión de cambio para asegurar una mayor formación de los estudiantes, unas potencializarían de la investigación y una mayor integración en el espacio universitario; “los procesos de mejora incorporan necesariamente, al partir del análisis de la realidad, y de los procesos de evaluación” (Gairin, 2003).

El tercer elemento, nace como consecuencia de la evaluación del punto anterior y se plasma en un plan estratégico, donde se evidencian las necesidades, las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de trabajar con la metodología del ABP. Este elemento se origina en la participación de Luis Branda, profesor emérito de la Universidad McMaster de Canadá, con una experiencia en su haber de más de veinticinco años con el método del ABP. Aquí es necesario indicar que un requisito básico para poder llevar a cabo el proceso es la institucionalidad del proyecto (Araujo, 2008).

La innovación no es un suceso sino un proceso que tiene lugar en un grupo humano y trata de cambiar algún aspecto de sus relaciones o funcionamientos, pero el proceso de innovación no termina hasta que el cambio no se ha consolidado. Por lo tanto un cambio curricular debe, mejorar la formación de los docentes, los aprendizajes de los estudiantes y algún aspecto concreto de la institución que promueve el cambio (Torres S. d., 1994).

Un factor imprescindible en el proceso de la innovación curricular es el contexto; en el contexto es necesario valorar el grado de autonomía que posee la institución para realizar cambios, si tiene capacidad para comprometerse con el entorno, si cuenta con los recursos docentes, o financieros para garantizar el desarrollo del proceso.

Para el plan de estudios se plantea un nuevo enfoque curricular, donde el punto de partida no son los programas de las asignaturas sino las competencias profesionales y los objetivos de aprendizaje. Para el método del ABP, las competencias y objetivos de aprendizaje se deben considerar como la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo. Según Luis Branda los objetivos son el contrato con el estudiante y las únicas bases de la evaluación.

Son muy pocos los docentes en la educación superior que poseen algún tipo de formación en pedagogía; simplemente enseñan como les enseñaron, es decir a través de clases expositivas , cuya modalidad básicamente esta focalizada hacia los contenidos de las materias, las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de la información, ocupándose muy rara vez de desafiar a los estudiantes a alcanzar niveles cognitivos más altos e comprensión (Morales, 2004).

Las nuevas metodologías docentes, deben ser apropiadas y útiles para generar, capacitar, evaluar las competencias de los estudiantes, lo que implica que el profesorado debe tener las competencias para enseñar; así la formación del docente universitario se debe centrar en los diferentes elementos que influyen en el proceso de la enseñanza, evaluación, motivación de los estudiantes,

habilidades de comunicación, aprendizaje autónomo, tutorías y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.

La formación inicial debe focalizarse en conocer la metodología del ABP, contemplar las ventajas y desventajas, así como llevar a cabo una práctica con el rol del estudiante, el del tutor y el de observador.

“Cuando los conocimientos se adquieren a través de las actividades de los propios estudiantes y tiene lugar en contextos reales, no solo se aprende mejor sino que, se transfieren a otras situaciones, se aplican para lograr objetivos previamente definidos y motivan a los estudiantes a construir cada vez más conocimientos” (Beltran, 2003)

2.1.3 LAS ESTRATEGIAS CURRICULARES QUE TRANSFORMAN

Luzdelia Castro hace una muy interesante propuesta de diez estrategias que permitirían leer si se está al frente de un currículo que impacte y transforma positivamente a la sociedad; estas estrategias se entienden como procesos y procedimientos que se desarrollan en diferentes niveles de una institución educativa. No es nuestra propuesta hacer un análisis curricular para identificar si corresponde con esta propuesta, pero si queremos utilizar algunas de estas estrategias como una guía para hacer la lectura del currículo. Estas estrategias son (Castro Parra, Giraldo Arias, & Alvarez O, 2010):

- Apropiación del contexto histórico del currículo
- Identidad del currículo y armonización con el entorno

- Postura educativa del currículo frente a la realidad
- Reconocimiento de la realidad de los sujetos y la proyección
- Enunciación de los componentes curriculares
- Criterios curriculares
- Predicción de la enseñanza transformadora
- Operacionalización del currículo
- Seguimiento de la gestión curricular

Para el trabajo de investigación, solamente consideramos las cuatro primeras estrategias, en el nivel de facultad.

2.1.4 GUIA PARA LA LECTURA DEL CURRICULO

Para hacer la lectura del currículo, utilizamos la propuesta de George Posner, haciendo claridad que en este trabajo de investigación se utiliza con propósitos diferentes: ordenar un poco la lectura del currículo. Posner la utiliza para hacer análisis curricular (Posner, 2005).

En general esta guía es la siguiente:

- Documentación del currículo
- Situación en la que se produjo el desarrollo del currículo
- Perspectiva que representa
- Propósitos y contenidos del currículo
- Organización del currículo

- Suposiciones implícitas en la organización del currículo
- Como está implementado
- Evaluación

2.2 APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

Es muy interesante no encontrar consenso en la definición del Aprendizaje Basado en Problemas, y por el contrario, hallar muchas definiciones que cada uno asume, de acuerdo con su propia perspectiva y forma de utilizarlo. En lo que si hay acuerdo, con un alto convencimiento entre la mayoría de los que lo han implantado, es que se trata de una propuesta que responde a las necesidades de nuestro actual entorno global, y que es altamente efectiva para lograr los propósitos que una educación de calidad persigue.

2.2.1 PERSPECTIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Ejemplo de las diferentes perspectivas que se tienen del ABP son los siguientes:

- Uno de los enfoques más innovadores (Araujo, 2008)
- Innovador programa de aprendizaje (Branda, 2008) lo llamaron sus pioneros en la McMaster University en Hamilton, Canadá
- Es una expresión que abarca diferentes enfoques de la enseñanza y el aprendizaje (Enemark & Kjaersdam, 2008) en la Universidad de Aalborg, Dinamarca

- Sistema educativo (Deelman & Hoebergis, 2008) lo llaman en la Universidad de Maastricht, Países Bajos
- Recurso de organización curricular (Araújo & Amorin Arantes, 2008) en la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de Sao Paulo, Brasil
- Diseño educativo (Dahle, Fosrsberg, & Hard, 2008) en la Universidad de Linkoping, Suecia
- Es una metodología según: la Escola Universitaria d'Infermeria Vall d'Hebron adscrita a la Universitat Autònoma de Barcelona (Bernabeu Tamayo, 2008); la Universidad de Guadalajara (Gonzalez Hernandez, 2009); la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, España (Franquet Sugrañes, 2009)
- Es un proceso de indagación que resuelve preguntas (Barell, 1998)
- El ABP se constituye en una filosofía de vida (Font i Ribas, 2009)
- El ABP se traduce en primera instancia en una filosofía de vida y en segundo lugar, en una didáctica, debido a que utiliza una orientación metodológica (Begué Lema & Correa Arias, 2009)
- El ABP es tanto una forma de diseño curricular como un método de enseñanza (Montoya Vargas, 2009); en forma similar lo asume la Université de Montreal (Service D'aide a L'enseignement, 2004)

Aunque hay un ligero sesgo a definir el ABP como metodología, es interesante que sea tratado como filosofía y como procedimiento curricular.

Nuestra postura es que el ABP está conformado por una amplia base de teorías pedagógicas que reflexionan sobre el “aprender” de las personas más que en el “enseñar” tradicional; la forma como las instituciones incorporan estas teorías a su práctica diaria está limitada por sus propios recursos, entorno, e inclusive por la posición que se adopta ante cada teoría, creando su propio modelo al que lo puede denominar filosofía, procedimiento curricular o sencillamente metodología.

Es filosofía cuando el compromiso es total con las bases teóricas que fundamentan un estilo de aprendizaje cuyo eje es quien aprende; es procedimiento curricular cuando el currículo se construye alrededor de problemas y es metodología cuando se utiliza de manera parcial en su práctica. Otra manera de decirlo es que el ABP es filosofía cuando se asume pedagógicamente, es procedimiento curricular cuando se asume desde el sistema educativo y es metodología cuando se asume didácticamente.

2.2.2 BASES TEORICO EDUCATIVAS DESDE LA EXPERIENCIA Y LA REFLEXION

2.2.2.1 LOS PIONEROS: *McMASTER UNIVERSITY (CANADA)*

El programa de aprendizaje para Medicina en la McMaster University, de la ciudad de Hamilton, provincia de Ontario, Canadá, que inició un grupo de alrededor de veinte docentes de diferentes partes del mundo a finales de los años sesenta del siglo pasado (Branda, 2008, págs. 19-46) liderados por John Evans, su primer decano, fue el primero al que se denominó: Problem Based Learning (PBL) o Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en castellano.

El desafío inicial, y actual es capacitar a las personas para que sean más inventivas y acepten que esta es su responsabilidad. Jim Anderson comenzó a utilizar el concepto de problemas para el aprendizaje y fue pionero en el principio del aprendizaje autodirigido. Howard Barrows incluyó el uso de pacientes estandarizados y otros métodos para la evaluación de las competencias del profesional de la salud. La gran mayoría de estos docentes fueron atraídos por E.J. Moran Campbell por su creencia respecto a que lo que importa es la educación y no la capacitación, por el atractivo de participar en algo diferente, desafiando las normas educacionales vigentes, y por el ejemplo que dio a través de la lógica de sus razonamientos, de su alto sentido de análisis crítico y su permanente ingeniosidad.

El currículo se diseñó en contexto, consultando de manera intensa a otras facultades de Medicina, dando como resultado la incorporación de una integración interdisciplinaria, menos clases magistrales, mayor electividad y control por temas antes que por departamentos.

El diseño contempla una fase inicial en la que el estudiante comprende de manera holística los problemas de salud de la comunidad, desarrollan competencias en ABP, en trabajo cooperativo en pequeños grupos, desarrollo de habilidades de comunicación y estimulación de interdependencia.

Se soporta en tutores que se seleccionan de acuerdo con su comprensión del ABP, con la asistencia de estudiantes que tienen experiencia con el ABP (senior mentor) y consejeros académicos (student adviser) con claros propósitos de

seguimiento del proceso antes que ser proveedores de conocimientos o información.

Destaca dentro de la innovación de este modelo, una compleja estructura administrativa, matrix management, en la que el currículo es controlado por comisiones curriculares interdisciplinarias; un proceso de selección de estudiantes que implica autobiografía, entrevistas y actuación en tutorías simuladas, en las que participan docentes, estudiantes con experiencia y miembros de la comunidad; un alto compromiso de los docentes.

2.2.2.2 UNA REVISION DEL ABP DESDE LA UNIVERSIDAD DE MONTREAL

En un interesante documento (Service D'aide a L'enseignement, 2004), la Université de Montréal examina el método del aprendizaje por problemas como procedimiento curricular y como método de enseñanza. Indican que el ABP, como procedimiento curricular: elabora y organiza un currículo a partir de problemas reales, atinentes a la vida profesional futura de los estudiantes, y no lo hace alrededor de las disciplinas como es lo tradicional; las disciplinas se integran, dando paso a la interdisciplinariedad y a la multidisciplinariedad; además de la adquisición de conocimientos, adquiere importancia el aprendizaje de aptitudes intelectuales y sociales necesarios para el ejercicio profesional; y el aprendizaje es activo por parte del estudiante.

Son los problemas elegidos y la forma como se organizan los que determinan los conocimientos que se deben dominar y las aptitudes que se deben adquirir. Estas

aptitudes son la de aprender a aprender y a ser autónomo en el aprendizaje a través del pensamiento crítico, de la reflexión, del razonamiento, de las preguntas, de las evaluaciones y de la aplicación de la teoría para solucionar los problemas.

En el ABP como método de enseñanza, no hay unanimidad en el conjunto de características y de prácticas, aunque persisten características comunes.

Estas características son: procedimiento basado sobre problemas reales; complejidad de las situaciones de aprendizaje; trabajo en grupos menores; y aprendizaje activo. Las diferentes combinaciones de estas cuatro características generan un amplio portafolio de estrategias de enseñanza.

Una amplia relación de estudios investigativos (Service D'aide a L'enseignement, 2004, pág. 13), respalda la calificación de “aprendizaje de superficie” que tiene la orientación tradicional, animada al estudio a corto plazo para tener éxito en un examen que permite la obtención de un título, mientras que el ABP favorece el “aprendizaje en profundidad” orientado a la comprensión, la investigación activa, y un interés por relacionar ideas y gustos por aprender. Se identifican como condiciones que facilitan el aprendizaje: utilización de conocimientos anteriores; elaboración, con propósitos de integración del conocimiento en lugar de memorización; y contextualización en condiciones similares al ejercicio profesional.

Para motivar la participación y el compromiso del estudiante, bases para el desarrollo de la autonomía se utilizan las siguientes estrategias basadas en teorías propias de la psicología cognoscitiva: percepción del valor de una tarea y sentimiento de poder tener éxito.

El trabajo en grupos pequeños facilita la interacción social, cuyo papel resaltan las teorías socio-cognoscitivas, logrando el desarrollo y la transferencia de conocimientos, el desarrollo de la sociabilidad, de la aptitud para comunicarse y de la interdependencia.

Destacan cuatro factores que pueden impedir la implantación correcta del ABP en cualquier institución: El primer factor es lograr el cambio de paradigma del rol de los profesores que solamente se logrará con una excelente motivación y preparación; no es fácil dejar de ser el protagonista y la fuente del conocimiento para convertirse en un guía-observador que solamente orienta y facilita a través de preguntas estratégicas. El segundo factor es análogo al anterior, pero con los estudiantes; ellos también deben modificar su rol para asumir el protagonismo, y convertirse en aprendices activos, autónomos e interdependientes. Es muy probable que se generen sentimientos de frustración y resistencia, si no reciben la preparación adecuada. El tercer factor es la concepción y elaboración de los problemas, tarea en la cual los profesores no tienen la preparación pedagógica necesaria; estos deben ceñirse en gran medida a la realidad en la que se van a desempeñar los estudiantes y deben tener la suficiente calidad y eficacia, de tal manera que faciliten y motiven el aprendizaje profundo. El último factor se refiere a la evaluación de los estudiantes, que también exige un cambio de paradigma importante, pues se debe convencer a los estudiantes que esta sirve para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente y no para obtener una calificación que conduce a la obtención de un título.

2.2.2.3 AUTONOMIA

El Aprendizaje Basado en Problemas supone como eje al estudiante, como uno de los cambios más importantes con respecto a la educación tradicional. Eso supone que los estudiantes deben ser autónomos, o deben desarrollar competencias en autonomía, por lo que se hace importante definir este término y tener una idea sobre la forma de lograr que el estudiante desarrolle esas competencias.

Bajo el título de “Aprender en autonomía en la educación superior”, el profesor de la Universitat Autònoma de Barcelona, Joan Rué hace un estudio del papel de la autonomía en el aprendizaje que sintetizamos de la siguiente manera (Rué, 2008):

La literatura sobre metodología de la enseñanza debe considerar, además de argumentos didácticos y psicológicos, los aspectos educativos en las transformaciones sociales que surgen en la transición de la sociedad industrial a la del conocimiento que implica nuevas capacidades en los ciudadanos: reflexividad (capacidad de pensarse a sí mismos), sostenibilidad (capacidad de revisar permanentemente el conocimiento factual y tecnológico), política (capacidad de pensar las directrices de cambio y desarrollo), el desarrollo de la educación a distancia y la disposición en la web de recursos y contenidos formativos de alto nivel. Todo esto configura un escenario educativo que se puede ver desde dos perspectivas: la primera es la importancia del permanente desarrollo humano y productivo en un contexto vinculado a las tecnologías de la información y la educación, y a amplios entornos de aprendizaje virtuales; y la segunda es la necesidad de ingresar a un plano práctico de la formación que hacen evidente la ineficacia de un contexto netamente informativo.

Esto fundamenta el cambio propuesto en el modelo de Bolonia para las universidades europeas que buscan “centrar el aprendizaje en el estudiante”; es decir, desarrollar la competencia de aprender a aprender. Aquí es donde empieza a tener mucha influencia la estrategia metodológica del Aprendizaje Basado en Problemas” destacando la capacidad que deben tener los estudiantes de actuar en autonomía en su propio aprendizaje.

Para el desarrollo de la autonomía es necesario un contexto del aprendizaje (Información, actividades, materiales y orientaciones), un sentido (saber cómo y hasta donde), una dirección (saber qué y por dónde) y fundamentalmente un potencial de autorregulación.

Propone tres enfoques de la autonomía: el técnico, el cognitivo y el político que parecen niveles que permiten lograr una autorregulación completa del estudiante. En el primero, el técnico, se desarrolla autonomía a través de ciertas prácticas y habilidades: estudio independiente, acceso a material, ejecución de ejercicios sin supervisión y ejemplos de evaluación; en el segundo, el cognitivo, se asume mayor responsabilidad a través de el desarrollo de un proyecto, un modelo, o cuando el estudiante selecciona temas de un repertorio propuesto; en el tercer nivel, el estudiante se convierte en agente de su propio aprendizaje; en este, a través de un trabajo o un proceso investigativo, asume la responsabilidad completa de su aprendizaje definiendo objetivos, contenidos, metodologías, etc.

Para el logro de un mayor potencial en autonomía entro del aprendizaje, tres requisitos se interrelacionan dinámicamente en proceso espiral: las condiciones contextuales, las actitudes y las capacidades. Las condiciones contextuales son:

abordaje de un problema pertinente; una carga de trabajo racional; empleo efectivo de tiempo, espacios y recursos; acceso a fuentes de información relevantes; apoyo eterno; confianza en el juicio de evaluadores externos. Las actitudes son: asumir un reto de desarrollo personal; valorar positivamente su propio crecimiento; manejo de la frustración; perseverancia; seguridad afectiva y cognitiva ante el riesgo. Y las capacidades: comprensión de la información; gestión de tiempo, espacio e interacciones sociales; análisis de procesos y logros.

Las siguientes actividades favorecen el desarrollo del aprendizaje autónomo: Apropriación de la finalidad central del esfuerzo (genera compromiso e implicación). Trabajo y reflexión personal (leer, escribir, hacer síntesis, pensamiento crítico, autoevaluación). Y por último la interacción y socialización el conocimiento (trabajo en equipo, presentaciones a sus compañeros, coevaluación y heteroevaluación).

Otro aspecto importante de la autonomía es el grado de profundidad que se logra en el aprendizaje. De acuerdo con la clasificación de objetivos en el aprendizaje propuestos por Bloom en 1956: informarse, conocer, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, los primeros tres se aprenden con un alto grado de dependencia del profesor logrando un nivel superficial del aprendizaje; los últimos tres (analizar, sintetizar y evaluar) dependen exclusivamente del estudiante, el lograrlos implica un alto grado de autonomía y un alto grado de aprendizaje.

2.2.2.4 EL PROBLEMA COMO INICIO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Es interesante darse cuenta que de la realidad que nos rodea, hay una que nos pasa desapercibida y otra por la que tenemos interés de conocerla. Ese interés o pathos es la que nos motiva el conocimiento. Una vez que conocemos esa realidad aparece la certidumbre y muere el pathos, o sea que desaparece la motivación por el conocimiento. El conocimiento que acabamos de incorporar empieza a conocerse como saber y la tarea es que los demás sujetos se apropien de ese conocimiento. Piaget define a este sujeto, como sujeto psicológico, porque debe empezar a asumir ese saber preexistente para su actuación continua (Vargas Guillen, 2006). Existe otro sujeto, el sujeto epistémico, que está motivado a construir conocimiento que antes no había sido construido, “da a luz una nueva verdad” dijo Sócrates.

Entonces surge el sentido del conocimiento, como una apropiación de la realidad, que empieza a ser dominio del sujeto a través de su interpretación, descripción y explicación, utilizando como instrumento el lenguaje, con lo que finalmente se produce y transmite cultura.

“A los objetos de conocimiento que se asumen o se abordan para producir conocimiento sobre ellos, se les categoriza o denomina como problemas” (Vargas Guillen, 2006, pág. 107). Es interesante y apropiada para esta propuesta de aprendizaje, la definición que hace Vargas Guillen de problema, como una formulación lógico-semántica en la cual se dice de algo que es ignorado y le incluye tres requisitos: que responda a elementos reales y verificables, que la formulación incluya datos reales y datos abstractos y que señale cual es la comprensión esperada.

2.2.2.5 ABP COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA

El aprendizaje Basado en problemas (ABP) como metodología didáctica, tuvo sus primeras aplicaciones en la escuela de medicina de Canadá y Estados Unidos, con la original idea de plantear problemas reales, lo que suponía una revolución de contenidos como la forma de enseñanza. De forma que, una vez se presente el problema, se identifica la necesidad del aprendizaje, se busca la información necesaria y se intenta resolver el problema planteado.

En este orden de ideas el éxito de un sistema educativo depende de una exhaustiva interacción entre la enseñanza, la investigación y *La práctica* profesional. Los problemas que surgen en la práctica profesional constituyen la mejor orientación para el proceso de aprendizaje. *Pero... ¿Qué es la práctica?*, esta se define como los campos o las tareas específicas de la sociedad que conforman las funciones profesionales que llevan a cabo las personas que han recibido una formación académica. Por lo tanto se debe dar una relación entre práctica, investigación y teoría, expresada en el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje. Es propio de la investigación elaborar respuestas teóricas, y la correlación con la enseñanza para producir universitarios titulados que sean capaces de dar respuestas prácticas al aplicar nuevos conocimientos y destrezas

para abordar problemas nuevos y aún desconocidos del futuro. Esto lo podemos observar en el siguiente gráfico elaborado por *Kjaersdam & Enemark, 1994*¹



Figura1. Interacción entre la enseñanza, la investigación y la práctica profesional (kjaersdam y Enemark,1994)

El gráfico ilustra la interacción existente entre la enseñanza, la investigación y la práctica profesional, lo que implica el éxito de un sistema educativo. Los problemas que surgen en la práctica profesional constituyen la mejor orientación para el proceso de aprender y son la práctica, la investigación y la enseñanza los elementos que propician el desarrollo de un pensamiento crítico en el cual se basa

¹ Enemark y , 2008 de la Universidad de Aalborg , El ABP en la teoría y la práctica."Aprendizaje Basado en Problemas una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad" página 71;Ulisses F.Araújo y Genoveva Sastre(coords.)

el *ABP*. Pensamiento crítico se puede definir como una habilidad adquirible por medio de las llamadas competencias para evaluar, intuir, debatir, sustentar, opinar, decidir, y discutir. Este tipo de competencias se pueden desarrollar en los espacios destinados a la socialización del conocimiento que se puede evidenciar en el *ABP*. En este enfoque se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la auto evaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada. Este tipo de aprendizaje se emplea como se ha dicho antes como un enfoque pedagógico, que se da por múltiples metodologías y didácticas, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje ayudando a la formación autónoma de los estudiantes. El estudiante aprende a partir de problemas (con significado) que el docente le plantea con el objeto de que él aprenda de manera autónoma a lograr solucionar esos problemas. Según, él estudiante pasa por los siguientes pasos: a) se acerca al problema o casos con unos conocimientos y experiencias previas, b) Hay elementos que el estudiante desconoce y que son importantes con el propósito de que se dé el conocimiento y la comprensión de la situación problemática, para que se gesten y elaboren nuevas propuestas de solución totales o parciales; c) Al identificar las necesidades de aprendizaje , el estudiante se traza unos objetivos de aprendizaje y de formación propios e individuales , los cuales puede compartir con el grupo de discusión, d) los resultados de la búsqueda de información , hace que surjan nuevas necesidades de aprendizaje.

En el ABP es de gran importancia destacar que uno de sus ejes que es auto evaluar es un ejercicio auto crítico, libre y responsable.

En la universidad de Aalborg² en Dinamarca y cuyo lema es “learning seriously affects your brain”, la cual ha basado todos sus programas académicos en el ABP con el fin de ver aplicada esta metodología en la teoría y la práctica demostrada en las experiencias innovadoras de proyectos en la enseñanza universitaria.

El ABP favorece la integración entre la Universidad y la empresa. Los estudiantes traen a la universidad problemas no resueltos de las diversas profesiones, y aprenden a resolver problemas reales de lo que será su profesión. Al mismo tiempo, el docente desarrolla contacto con la empresa y sus problemas.

En este orden de ideas primero el ABP busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente en la respuesta a los problemas que se usan para aprender abordando aspectos de orden filosófico, sociológico, psicológico, histórico y práctico de las experiencias que se dan dentro del aula. Segundo el ABP se sustenta en diferentes corrientes teóricas sobre el aprendizaje humano, tiene principal presencia la teoría constructivista, de acuerdo a esta postura el ABP sigue tres principios básicos: 1) el entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente. 2) El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje y 3) El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

² Universidad de Aalborg de Dinamarca institución creada en 1974 con más de 13.000 estudiantes en sus tres facultades: Ingeniería y Ciencia,, Ciencias Sociales y Humanidades.

Finalmente el proceso que hacen los alumnos con respecto a la metodología ABP se observa al darse el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema a solucionar; además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, se puede elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de la información , además de comprometerse con su proceso de aprendizaje. De igual forma es necesario saber los pasos que un estudiante realiza al aplicar esta metodología o técnica *ABP*. Los siguientes son los pasos para la solución de problemas con respecto al desarrollo del proceso del ABP (Alumnos), de acuerdo con la Universidad Politécnica de Madrid (Universidad politécnica de madrid, 2008)³:

El desarrollo de la metodología del ABP puede seguir el siguiente proceso de aprendizaje explicado en las siguientes fases educativas.

1. Leer y explicar el escenario del problema
2. Hacer una lluvia de ideas
3. Hacer una lista con aquello que se conoce
4. Hacer una lista con aquello que no se conoce
5. Hacer una lista con aquello que se necesita hacer
6. Definir el problema
7. Buscar información
8. Presentar resultados

³ Servicio de innovación educativa de la Universidad Politécnica de Madrid "Aprendizaje Basado en Problemas Guías rápidas sobre nuevas metodologías,2008.

Estos pasos también se utilizaron en la Universidad de Maastricht, donde se conoce como los “siete saltos” y se definen de la siguiente manera (Deelman & Hoebergis, 2008):

1. Esclarecer las frases y los conceptos confusos de la formulación del problema
2. Definir el problema: describir exactamente qué fenómenos se deben explicar o entender
3. Tormenta de ideas (brainstorming): conocimientos previos y sentido común.
4. Detallar explicaciones propuestas
5. Formular temas para el aprendizaje autodirigido
6. Intentar llenar lagunas de los conocimientos propios mediante el estudio personal
7. Compartir las conclusiones propias e integrar conocimientos

2.3 MARCO NORMATIVO

2.3.1 LEY 30 DE DICIEMBRE 28 DE 1996

Ley 30 de 1996 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior está compuesta por seis títulos que tienen los siguientes contenidos:

En el título primero se define que La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, que la Educación Superior es un servicio público cultural,

inherente a la finalidad social del Estado. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

La Educación Superior será accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas en cada caso.

Son objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones:

- Profundizar en la formación integral de los colombianos.
- Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas.
- Prestar a la comunidad un servicio con calidad.
- Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético.
- Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas.
- Contribuir al desarrollo de los niveles educativos.
- Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional.
- Promover la formación y consolidación de comunidades académicas.
- Promover la preservación de un medio ambiente sano y una cultura ecológica.
- Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Así mismo se define que los campos de acción de la Educación Superior, son: El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía.

Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. Son programas de postgrado las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los post doctorados.

En este título también se definen los requisitos para el ingreso a los diferentes programas de Educación Superior, además de los que señale cada institución, los siguientes son necesarios:

- Para todos los programas de pregrado, poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haber presentado del Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior.
- Para los programas de especialización referidos a ocupaciones, poseer el título en la correspondiente ocupación u ocupaciones afines.
- Para los programas de especialización, maestría y doctorado, referidos al campo de la tecnología, la ciencia, las humanidades, las artes y la filosofía, poseer título profesional o título en una disciplina académica.

Igualmente pueden ingresar a los programas de formación técnica profesional en las instituciones de Educación Superior facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental, quienes reúnan los siguientes requisitos:

- Haber cursado y aprobado la Educación Básica Secundaria en su totalidad.
- Haber obtenido el Certificado de Aptitud Profesional (CAP) expedido por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y
- Haber laborado en el campo específico de dicha capacitación por un período no inferior a dos (2) años, con posterioridad a la capacitación del SENA.

Según el artículo 20. De este título, El Ministro de Educación Nacional previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), podrá reconocer como universidad, a partir de la vigencia de la presente Ley, a las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas que dentro de un proceso de acreditación demuestren tener:

- Experiencia en investigación científica de alto nivel.
- Programas académicos y además programas en Ciencias Básicas.
- Facultase al Gobierno Nacional, para que dentro del término de seis (6) meses, establezca los otros requisitos que se estimen necesarios para los fines del presente artículo.

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus

alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

En el título segundo se trata lo relacionado con la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), la conformación de sus integrantes, la definición de las funciones que competen a cada organismo.

Igualmente se regula el funcionamiento de los COMITES ASESORES, en los artículos 48 a 52 se establece el régimen sancionatorio.

En el Artículo 53. Se crea el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación.

En el artículo 57 y siguientes se establece la naturaleza que deben tener las universidades estatales u oficiales, entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculado al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo. Los entes universitarios autónomos tendrán las siguientes características: Personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y podrán elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden.

En el título tercero, se trata todo lo relacionado con el régimen especial de las Universidades del Estado y de otras Instituciones de Educación Superior, tales como: la naturaleza jurídica, la organización y la elección de las Directivas.

En el título cuarto se reglamenta lo relacionado con las Instituciones de Educación Superior de Carácter Privado y de Economía Solidaria.

En los artículos 96 y siguientes se trata lo relacionado con, las instituciones de Educación Superior de carácter privado y de economía solidaria. Las personas naturales y jurídicas de derecho privado pueden, en los términos previstos en la presente ley, crear instituciones de Educación Superior.

Los particulares que pretendan fundar una institución de Educación Superior, deberán acreditar ante el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que están en capacidad de cumplir la función que a aquéllas corresponde y que la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética, académica, científica y pedagógica.

Artículo 98. Las instituciones privadas de Educación Superior deben ser personas jurídicas de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizadas como corporaciones, fundaciones o instituciones de economía solidaria.

Artículo 99. El reconocimiento y la cancelación de la personería jurídica de las instituciones privadas de Educación Superior corresponden exclusivamente al Ministro de Educación Nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

Artículo 100. A la solicitud de reconocimiento de personería jurídica, deberán acompañarse los siguientes documentos:

- a) Acta de constitución y hojas de vida de sus fundadores.
- b) Los estatutos de la institución.
- c) El estudio de factibilidad socioeconómica.
- d) Los documentos que acrediten la efectividad y seriedad de los aportes de los fundadores.
- e) El régimen del personal docente.
- f) El régimen de participación democrática de la comunidad educativa en la dirección de la institución.
- g) El reglamento estudiantil.

El contenido, la forma y requisitos que deberán reunir los anteriores documentos serán señalados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

El título quinto trata lo relacionado con el régimen estudiantil, en los artículos 107 y siguientes define quien es estudiante de una universidad: Es estudiante de una institución de Educación Superior la persona que posee matrícula vigente para un programa académico.

Artículo 108. Las instituciones de Educación Superior tendrán la obligación de proporcionar a los estudiantes servicios adecuados y actualizados de bibliotecas.

Artículo 109. Las instituciones de Educación Superior deberán tener un reglamento estudiantil que regule al menos los siguientes aspectos: Requisitos de inscripción, admisión y matrícula, derechos y deberes, distinciones e incentivos,.

Según el artículo 117, las instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), determinará las políticas de bienestar universitario.

Artículo 118. Cada institución de Educación Superior destinará por lo menos el dos por ciento (2%) de su presupuesto de funcionamiento para atender adecuadamente su propio bienestar universitario.

Artículo 119. Las instituciones de Educación Superior garantizarán campos y escenarios deportivos, con el propósito de facilitar el desarrollo de estas actividades en forma permanente.

El último título trata todo lo relacionado con Disposiciones generales relacionadas con La extensión de los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad, con las universidades que quieran establecer seccionales en otras regiones del país, sobre los derechos pecuniarios que por razones académicas

pueden exigir las instituciones de Educación Superior y sobre todas las normas transitorias de la ley.

2.3.2 DECRETO NÚMERO 1478 DE JULIO 13 DE 1994

El Presidente de la República de Colombia, en uso de sus facultades constitucionales y legales, y en especial de las que le confieren el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y el artículo 36 de la Ley 30 de 1992, expidió el decreto 1478 por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privada de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones.

RECONOCIMIENTO DE PERSONERIA JURIDICA

Para el reconocimiento de la personería jurídica de una institución de educación superior, el representante legal deberá formular la solicitud escrita ante el Ministro de Educación Nacional, a través del ICFES, acompañada de la documentación establecida en el artículo 100 de la Ley 30 de 1992,

Los estatutos de la institución estarán en concordancia con los principios y objetivos determinados en los capítulos I y II del Título Primero de la Ley 30 de 1992.

De conformidad con lo previsto en el artículo 98 de la Ley 30 de 1992, deberá indicarse expresamente que la institución es una persona jurídica de utilidad común, sin ánimo de lucro, organizada como corporación, fundación, o institución de economía solidaria.

De conformidad con los artículos 16 de la Ley 30 de 1992 y 213 de la Ley 115 de 1994, se indicará si se trata de una institución técnica profesional, de una institución tecnológica, de una Institución universitaria, o escuela tecnológica, o de una universidad.

Los campos de acción de la educación superior en que la institución desarrollará sus programas académicos, según lo previsto en los artículos 7º, 8º, 17 y 18 de la Ley 30 de 1992 y 213 de la Ley 115 de 1994.

Los objetivos específicos que determinen su identidad institucional, en armonía con el ámbito establecido para la educación superior en el artículo 6º de la ley 30 de 1992.

La descripción de la organización académica y administrativa básica, en especial la relativa a sus órganos de dirección y administración, sus funciones y el régimen de la participación democrática de la comunidad educativa en la dirección de la institución, teniendo en cuenta que éste debe contemplar la representación por lo menos de un profesor y un estudiante en la Junta o Consejo Directivo o el organismo que haga sus veces.

El estudio de factibilidad socioeconómica deberá presentarse teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1. La formulación de la misión institucional, de conformidad con la dase de institución y sus Campos de acción. 2. El contexto geográfico y la caracterización socioeconómica. 3. El planteamiento de un proyecto educativo. 4. La estructura orgánica que permita el desarrollo académico y administrativo.

La planta de personal directivo y administrativo debidamente acreditada y calificada para el funcionamiento de la institución y el desarrollo de los programas académicos. 6. Un plan de acción que vincule la actividad de la institución con los sectores productivos, y 7. La proyección del desarrollo institucional a través de un plan estratégico a corto y mediano plazo.

De conformidad con el artículo 100 de la Ley 30 de 1992, deberán presentarse, además los siguientes documentos: 1. El régimen de personal docente, 2. El reglamento estudiantil que adoptará la institución.

En los términos del artículo 121 de la Ley 30 de 1992, podrán crear seccionales, las instituciones de educación superior que en sus estatutos tengan expresamente prevista tal posibilidad.

Para que el Ministro de Educación Nacional autorice el establecimiento de una seccional, la institución privada solicitante deberá cumplir con los requisitos indicados en los artículos 6º y 7º de este Decreto. Además, deberá demostrar consolidación en los aspectos de calidad académica, desarrollo físico, económico y administrativo, de tal modo que pueda trasladarse a la región la excelencia y la experiencia acumuladas.

Emitido el concepto por el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, el Ministro de Educación Nacional expedirá la Resolución autorizando la creación de la seccional, la cual una vez ejecutoriada será publicada en los términos señalados en la ley.

Dentro de los dos (2) meses siguientes a la ejecutoria del acto de autorización, el representante legal de la entidad remitirá al Ministro de Educación Nacional y al ICFES, un ejemplar de la publicación efectuada, junto con la certificación en la cual se acredite el incremento de capital a que se refiere el inciso anterior. En caso de incumplimiento de lo aquí dispuesto, el Ministro de Educación Nacional procederá a cancelar la autorización correspondiente.

DISPOSICIONES GENERALES

Otorgado el reconocimiento de personería jurídica a una institución de educación superior o autorizada la creación de una seccional, se dispondrá de un plazo de dos (2) años para el inicio de labores académicas, vencido el cual, en caso de no haberse hecho uso del reconocimiento de personería jurídica o de la autorización, el Ministro de Educación Nacional procederá a su Cancelación.

Las reformas estatutarias de las instituciones de educación superior de carácter privado deberán notificarse para su ratificación al Ministro de Educación Nacional por intermedio del ICFES, para lo cual el representante legal deberá acompañar los siguientes documentos: 1. Acta, o parte pertinente de la misma, en la cual conste y se incorpore la totalidad del texto de los artículos reformados y el cumplimiento de las exigencias estatutarias correspondientes.

2. Copia informal de los estatutos cuya ratificación se solicita, los cuales deberán presentarse formando un solo cuerpo, aun en el evento de que la reforma sea parcial.

Los requisitos que deberán reunir las instituciones de economía solidaria serán señalados por el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, siguiendo los lineamientos establecidos en el Título IV de la Ley 30 de 1992, una vez se expida la normatividad que rijan esta clase de instituciones de educación superior.

Artículo 24. El presente Decreto rige a partir de su publicación en el DIARIO OFICIAL.

2.3.3 ASPECTOS LEGALES DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA SANITAS

2.3.3.1 PERSONERIA JURIDICA

El Ministerio de Educación Nacional mediante la resolución número 3015 de 2002 (diciembre 22) le otorgó la personería jurídica a la Fundación Universitaria Sanitas, en virtud de las atribuciones legales y en especial las conferidas por los artículos 22 y 99 de la ley 30 de 1992 y el decreto 1498 de 1994.

2.3.3.2 REGISTRO CALIFICADO DEL PROGRAMA ACADEMICO DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA SANITAS

El Viceministerio de Educación Superior, debidamente facultado, resuelve la solicitud de registro calificado del programa académico de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria, para ser ofrecido en la ciudad de Bogotá D.C. **mediante la resolución número 6953 del 13 de noviembre de 2007**; por un plazo de siete años. La metodología es presencial, el título a otorgar es el de Administrador de Empresas, número de créditos académicos 164.

2.3.3.3 REGLAMENTO ESTUDIANTIL

Mediante el acuerdo número 16 del 2009, el Consejo Directivo de la Fundación Universitaria Sanitas, modifica y adopta el Reglamento Estudiantil que rige a partir de su publicación, derogando todos los anteriores.

Esto lo hace el Consejo, de conformidad con la Ley 30 de 1992.

2.3.3.4 POLITICA INSTITUCIONAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

Acuerdo No 20 De 2009

Por el cual se modifica la política institucional de bienestar universitario

EL CONSEJO DIRECTIVO DE FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SANITAS en sesión del 05 de Octubre de 2010 y en ejercicio de las facultades estatutarias y CONSIDERANDO que de conformidad con la Ley 30 de 1992, artículo 29º, literal f, las instituciones universitarias cuentan con autonomía para adoptar el régimen de alumnos y docentes, RESUELVE: PROMULGAR LA POLITICA INSTITUCIONAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO con orden a lo establecido en el artículo 117 de la ley 30 de 1992. Esta política rige a partir de los veintitres días del mes de noviembre de 2010.

2.3.3.5 POLITICA INSTITUCIONAL VINCULACION CON EL SECTOR EXTERNO

Acuerdo no 22 de 2010

Por el cual se modifica la politica institucional de vinculacion con el sector externo.

EL CONSEJO DIRECTIVO DE FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SANITAS en sesión del 19 de Octubre de 2010 y en ejercicio de las facultades estatutarias y CONSIDERANDO que de conformidad con la Ley 30 de 1992, artículo 29º, literal f, las instituciones universitarias cuentan con autonomía para adoptar el régimen de alumnos y docentes, RESUELVE: PROMULGAR LA POLITICA INSTITUCIONAL DE VINCULACION CON EL SECTOR EXTERNO con orden a lo establecido en el articulo 1º de la ley 30 de 1992. Esta política rige a partir de lo veintitres dias del mes de noviembre de 2010.

2.3.3.6 POLITICA INSTITUCIONAL DE BIBLIOTECA

Acuerdo no 19 de 2010

Por el cual se modifica la politica institucional de biblioteca.

EL CONSEJO DIRECTIVO DE FUNDACIÓN UNIVERSITARIA SANITAS en sesión del 14 de Septiembre de 2010 y en ejercicio de las facultades estatutarias y CONSIDERANDO que de conformidad con la Ley 30 de 1992, artículo 29º, literal f, las instituciones universitarias cuentan con autonomía para adoptar el régimen de alumnos y docentes, RESUELVE: PROMULGAR LA POLITICA

INSTITUCIONAL DE BIBLIOTECA con orden a lo establecido en el artículo 1° de la ley 30 de 1992. Esta política rige a partir de los veintitres días del mes de noviembre de 2010.

2.3.4 DECRETO 1295 DE ABRIL 20 DEL 2010

Reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

El decreto está estructurado en diez capítulos y cuarenta y cinco artículos.

El Capítulo I se refiere al “Registro calificado de programas académicos de educación superior”, contiene cuatro artículos, los cuales se relacionan con el registro calificado, la vigencia de siete años para los programas autorizados y el inicio de la vigencia, la carencia del registro, la extensión de los programas, el lugar de desarrollo de los programas aprobados, y su posibilidad de ampliación a otros municipios, previo el cumplimiento de los requisitos requeridos.

En el Capítulo II se definen las Condiciones para la obtención del registro calificado. Tres artículos conforman este capítulo. Los temas regulados son:

Artículo 5° Artículo 5°. *Evaluación de las condiciones de calidad de los programas.*

En él se detallan los conceptos de

1. Denominación o nombre del programa.
2. Justificación. Una justificación que sustente su contenido curricular
3. Contenidos Curriculares. Los aspectos curriculares básicos del programa

4. Organización de las actividades académicas. La propuesta para la organización de las actividades académicas del programa
5. Investigación. Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica.
6. Relación con el sector externo. La manera como los programas académicos espera impactar en la sociedad
7. Personal docente. Las características y calidades que sirven al fortalecimiento del personal docente
8. Medios Educativos. Disponibilidad de: recursos bibliográficos y de hemeroteca, bases de datos con licencia, equipos y aplicativos informáticos, sistemas de interconectividad, laboratorios físicos.
9. Infraestructura Física. La institución debe garantizar una infraestructura física en aulas, biblioteca, auditorios, laboratorios y espacios para la enseñanza, el aprendizaje y el bienestar general.

El artículo 6°. *Evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional.* Se refiere a la documentación de debe presentar la Institución Educativa que permita evidenciar: 1. Mecanismos de selección y evaluación. 2. Estructura administrativa y académica. 3. Autoevaluación. 4. Programa de egresados. 5. Bienestar universitario. 6. Recursos financieros suficientes.

El Artículo 7°. *Características específicas.* Se refiere al a la tarea del El Ministerio de Educación Nacional de fijar las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior con sujeción a lo establecido en las

disposiciones legales vigentes, las que deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado.

En el capítulo III se trata lo relacionado con Las Instituciones y los programas acreditados en calidad, en cuanto se autorizan a ofrecer y desarrollar programas académicos, a la posibilidad de extender a otros municipios los programas ofrecidos, así como a la necesidad de contar con el registro calificado para iniciar un proceso conducente a la acreditación.

El capítulo IV trata lo relacionado con los Créditos Académicos. Allí se define que para facilitar la movilidad nacional de los estudiantes y la flexibilidad curricular tales actividades deben expresarse en créditos académicos.

Un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante, teniendo en cuenta que una hora de acompañamiento directo supone dos horas de trabajo independiente en pregrado y de tres en programas de maestría

Los programas organizados por ciclos propedéuticos esta regulados en el capítulo V. Estos programas deben tener las siguientes características:

Los de niveles técnico profesional y tecnológico deben responder a campos auxiliares, asistenciales, complementarios, innovadores y propositivos de las profesiones, de tal manera que su denominación sea diferenciable y permita una clara distinción de las ocupaciones, disciplinas y profesiones.

Las competencias de cada nivel deben ser identificadas y guardar armonía y coherencia con la denominación, la justificación, el sistema de organización de las

actividades académicas, el plan de estudios y los demás elementos que hacen parte de la estructura curricular del programa.

Los programas que correspondan a los niveles técnico profesional y tecnológico deben ser teóricamente compatibles con el objeto de conocimiento de la ocupación, disciplina o profesión que se pretende desarrollar.

Los programas técnicos profesionales y tecnológicos que hacen parte de la propuesta de formación por ciclos propedéuticos deben contener en su estructura curricular el componente propedéutico que permita al estudiante continuar en el siguiente nivel de formación.

Los convenios para el desarrollo de programas académicos se encuentran regulados en el capítulo VIII. Las instituciones de educación superior podrán, de manera conjunta, ofrecer y desarrollar programas académicos mediante convenio entre ellas, o con instituciones de educación superior extranjeras, legalmente reconocidas en el país de origen.

En el capítulo IX Procedimiento del registro calificado, se relacionan los pasos que se debe seguir para que el Ministerio de Educación Nacional inicie la correspondiente actuación administrativa.

La información que acompañe la solicitud debe considerar entre otros, los registros de los diferentes sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional y del Estado Colombiano.

Presentada la información de la institución y el informe de verificación de las condiciones de calidad, la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de

la Calidad de la Educación Superior, Conaces, emitirá concepto con su recomendación, debidamente motivado, dirigido al Ministerio de Educación Nacional.

En el capítulo final se reglan otras disposiciones que se relacionan con los programas activos que cuentan con los reconocimientos del Estado, con los programas inactivos, con las campañas publicitarias de los programas académicos registrados, con los mecanismos de la renovación del registro, con los trámites a seguir cuando espire la vigencia de registro y con la derogación de las normas que le sean contrarias a la Ley reglamentada.

2.4 ASPECTOS PROPIOS DE EDUCACION SUPERIOR Y DEL PROGRAMA DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS

2.4.1 POLITICAS DE FLEXIBILIDAD

El presente escrito tiene como fundamento el estudio preparado por el ICFES cuyo autor es Mario Díaz Villa y que fue publicado en su primera edición en 2002 (Díaz Villa, 2002, pág. Capítulo I).

El documento es presentado a la comunidad académica para que se convierta en un referente del análisis de la reflexión que se debe hacer sobre las formas de trabajo, la producción del conocimiento y de las Instituciones de Educación Superior, para tener las respuestas de pertinencia y de perspectiva a los nuevos retos de la formación profesional, de la investigación, del trabajo interdisciplinario y a la demanda de los diversos sectores sociales y productivos.

Reflexionar sobre la flexibilidad en la Educación Superior es una tarea pendiente en Colombia, en donde las instituciones se han caracterizado por perpetuar formas de trabajo marcadas por claras delimitaciones que poco favorecen el diálogo intra e interinstitucional, el intercambio creativo con los diversos sectores sociales, las innovaciones en materia pedagógica y curricular, o la práctica de nuevas formas de administración y organización académica.

La flexibilidad en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo, dicho plan implica, prospectivamente, una mayor diversificación de las instituciones, adaptación de sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales, incremento de la movilidad dentro del sistema; nuevas expresiones curriculares de la formación académica y profesional, transformación de las relaciones sociales de aprendizaje a partir del redimensionamiento de las prácticas pedagógicas, cada vez más flexibles y basadas en principios autorregulativos, como lo plantea el compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Véase, UNESCO (1998) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París, 5-9 de octubre. Tomo II, Informe final. Páginas 2 y 3.

La flexibilidad, como posible proyecto académico para las instituciones de educación superior en Colombia, debe ser materia de conceptualización, desarrollo y evaluación.

La flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión, y de los medios e instrumentos de las instituciones de educación superior, que hagan de ellas escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos, abiertos, democráticos e innovadores.

La educación superior en Colombia actúa como medio de selección y distribución social, ocupacional y, por qué no decir, cultural de los futuros profesionales del país. La organización de la educación superior se basa en un principio distributivo que regula la repartición de los diversos conocimientos entre los diferentes grupos sociales. Esa repartición de conocimientos y posibilidades no se fundamenta en diferencias epistemológicas o neutras, sino en una distribución del conocimiento que transmite un valor, un poder y un potencial desiguales. En este sentido, la distribución del conocimiento en la educación superior también implica la distribución de imágenes, posiciones y voces en la sociedad.

La educación superior produce formas de identidad académica y profesional que dependen del conocimiento académico seleccionado y distribuido por las instituciones. Dicho de otra forma, las instituciones de educación superior, como microcosmos de la sociedad, expresan las diferencias de intereses y valores de la sociedad por medio de la forma como reproducen el conocimiento distribuido en el currículo. Es tal la influencia de la estratificación del conocimiento en ellas que los debates sobre la organización del currículo en la educación superior son, debates sobre el sistema y sobre la estructura de este tipo de educación.

La búsqueda de la flexibilidad como proyecto académico y cultural para la educación superior, le plantea a las instituciones retos importantes en materia de reorganización académica, pedagógica, administrativa y curricular que conduzcan a una mayor interacción entre la formación, la investigación y la proyección social, entre los agentes académicos, entre las unidades académicas propias de las instituciones; entre las instituciones y su entorno social y, por supuesto, entre los conocimientos y prácticas que configuran los currículos de formación.

Uno de los problemas fundamentales que se viven en las instituciones de educación superior es el relacionado con el currículo. En este sentido, currículo denota el cuerpo de contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa. La selección, organización y distribución, por lo general, se materializa en lo que corrientemente se denomina un plan de estudios o un programa académico, la elaboración de los currículos en la educación superior y en otros niveles del sistema educativo se ha centrado en la re-contextualización de las estructuras de las disciplinas que les sirven de soporte.

La progresiva introducción de nuevas modalidades de formación generalizadas para diferentes sectores de la sociedad, la reconceptualización de la educación, la visión de un sujeto capaz de verse como ser global y local y de afrontar una diversidad de problemas en la sociedad, han representado una ruptura con las formas tradicionales de organización de la formación –y de sus contenidos– provenientes de la lógica de las disciplinas y una transformación de la ideología de

la educación superior dedicada a la reproducción de la cultura académica a una educación ligada a las diferentes demandas y expresiones sociales.

Lo que hoy se le demanda a la educación superior es mayor compenetración con desempeños genéricos, capacidad productiva y de conversión laboral flexible, personas formadas “que sean capaces de redefinir lo que tienen que hacer, volver a aprender, volver a saber cómo hacer las nuevas tareas”.(Castells, 1997) En lugar de una enseñanza parcializada, lo que hoy se le exige a la formación profesional es “lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar” (Morín, 1998) En este sentido, lo que se impone en términos formativos es la búsqueda de modelos sistémicos e integradores con diferentes grados de interdisciplinariedad y de especialización (Zabala, 1999).

La introducción de la flexibilidad en las instituciones de educación superior en Colombia debe cumplir con el objetivo básico de incentivar la reflexión y discusión de los modelos, los enfoques y las prácticas curriculares y pedagógicas que generen nuevas dimensiones y significados de la formación. Así mismo, debe permitir la transformación de los programas de formación profesionalizantes, academicistas, rígidos, recargados de conocimientos y limitantes de la autoformación

Las instituciones deben ser conscientes de que la ampliación de las experiencias curriculares y pedagógicas propias de una formación flexible presupone actuar sobre las innumerables tensiones que la búsqueda de la flexibilidad implica: la exagerada centralización del poder o su disolución en múltiples unidades de decisión, las jerarquías académicas con su base disciplinaria y profesional

atomizada y su poca relación horizontal, el academicismo y la discusión indefinida. Estas tensiones que actúan como fuerzas reactivas que hacen difícil el éxito de las transformaciones originadas en el principio de flexibilidad, y en las políticas que de él se derivan, deben ser motivo de discusión amplia en las instituciones de educación superior en el presente y en el futuro.

2.4.2 FLEXIBILIDAD Y ORGANIZACIÓN

Mario Díaz Villa destaca que desde la década de los años ochenta, la educación superior ha estado sometida a las presiones de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial. Lo que se ha dado en denominar las cuatro dimensiones del cambio estructural, propias de las sociedades modernas (Díaz Villa, 2002, pág. Capítulo III),

“la generación de nuevos avances científicos y, especialmente, la difusión de nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones; la profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los distintos sectores de la economía y la consiguiente redistribución de las ocupaciones; la aceleración de la internacionalización de las sociedades y de sus economías y el aumento del nivel de educación y de la base de conocimiento en las sociedades avanzadas” Informe Universidad 2000, en Revista Vivat Academia. Transcripción en formato HTML. Disponible en:

<http://www2.alcala.es/vivatacademia/baasedatos/universidad2000.htm>

Han implicado el desarrollo de tres tendencias básicas que hoy están a la orden del día en la educación superior en el mundo: el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender. En dichas tendencias, los procesos de innovación desempeñan un papel fundamental.

La flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados. Mientras para unos se relaciona con una oferta diversa de cursos, para otros tiene que ver con la aceptación de una diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes. También puede significar la capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios para los aprendizajes.

Hasta hoy, la selección, la organización y la distribución de los contenidos de formación en el currículo, poco se han relacionado con la flexibilidad. Los procesos de selección y distribución han estado intervenidos, por lo general, por las oposiciones paradigmáticas tradicionales:

- obligatorio / opcional o electivo
- general / específico
- básico / profesional
- fundamental / complementario
- teórico / práctico (aplicado)

La selección es fundamental para la constitución del currículo y de sus diferentes discursos y prácticas. La selección es la que permite apropiarse de otros discursos

y potenciarlos como conocimientos válidos susceptibles de ser transmitidos en la práctica pedagógica.

La flexibilidad en la organización, está relacionada con los límites externos e internos que se establecen entre los conocimientos. La organización regula la relación, la articulación o el aislamiento entre los contenidos de formación. La organización define las unidades características mediante las cuales se jerarquiza el conocimiento en el currículo

La flexibilidad en la distribución: ¿Cómo entender la distribución de los contenidos curriculares de acuerdo con las perspectivas de una formación flexible? Para atender a una distribución flexible de los contenidos de formación es necesario tener en cuenta, los siguientes aspectos:

- Una redefinición del tiempo de la formación, esto es, su duración. Esto puede significar que el estudiante no esté sujeto a períodos de tiempo rígidamente establecidos (años, semestres, trimestres, otros), sino a unos requisitos específicos que demanda la formación en un campo. La promoción del estudiante se realizaría de acuerdo con el cumplimiento de los requisitos, pudiendo éste culminar sus estudios según sus posibilidades. La flexibilidad, aquí, estaría asociada a un sistema de créditos.
- Una redefinición de los grados de desarrollo de la formación y, como consecuencia, del grado de competencias esperadas en cada grado de especialidad. Esto puede conducir a una formación por ciclos. Los ciclos permitirían ofrecer a los estudiantes programas cortos pero articulados, que, al tiempo que permitan desarrollar un grado de competencias que

habilitan para el grado siguiente, brinden salidas laterales al mercado laboral y respondan, de esta manera, a las expectativas de los estudiantes. La flexibilidad, en este caso, ha dado origen a la denominada formación por competencias (niveles de competencias).

- Una ampliación de las ofertas de profundización o complementación que signifiquen una secuencia en el proceso de formación. Esto puede dar origen a los denominados énfasis de formación profesional que pueden ser un ciclo de transición hacia una formación más especializada que puede desarrollarse mediante el sistema de créditos en modalidades como la educación continuada.
- La flexibilidad académica en las instituciones de educación superior no puede discutirse al margen del replanteamiento de las formas de organización y de su relación con los conocimientos. La organización del conocimiento tuvo su primera expresión formal en la universidad medieval que dio origen al Trívium (lógica, matemática y retórica) y al Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). La institución universitaria, a partir del siglo XIII, confió a la facultad de artes la gestión de los sistemas de las artes liberales, es decir, de las disciplinas que permitían desarrollar la libertad del espíritu. El modelo de facultades dio origen a las denominadas escuelas profesionales o profesionalizantes. A este modelo se opuso el modelo investigativo de la universidad prusiana la cual incorporó la investigación como actividad fundamental de la nueva universidad.

- Son varios los aspectos que subyacen a la flexibilidad pedagógica, esto es, a una pedagogía flexible:
 - El reconocimiento, del control que puede tener el estudiante sobre su propio aprendizaje.
 - La existencia de diversos aprendizajes que favorecen nuevas formas del saber
 - El incremento de los controles por los estudiantes sobre la estructuración personalizada del qué y del cómo de sus aprendizajes.
 - El tránsito de la lógica de la transmisión a la lógica del aprendizaje

El ritmo creciente de la aparición de nuevas regiones del conocimiento ha puesto en cuestión la organización académica y la organización del conocimiento tradicional y ha facilitado, si no el surgimiento, por lo menos la reflexión sobre los cambios necesarios en las estructuras organizativas, en los contenidos de formación y en las prácticas pedagógicas

La flexibilidad pedagógica hace que el discurso instruccional, propio de un programa académico de formación se realice con base en principios y prácticas cercanas a las formas de investigación. Los diversos enfoques, métodos y estrategias de la investigación pueden convertirse, entonces, en medios muy importantes de generación y desarrollo de las competencias demandadas a los estudiantes en el campo específico de formación.

‘Administración flexible’ parece ser un término de moda en el campo de la educación superior, en el cual ya se comienza a aceptar que las instituciones

deben flexibilizarse. Sin embargo, desde el punto de vista administrativo ¿qué significa flexibilizarse?, ¿qué se entiende por una administración flexible?

La flexibilidad administrativa parece asociarse a la introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforman las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes. En este sentido, la flexibilidad administrativa puede tener impacto sobre los ordenamientos de los profesores, de las unidades académicas; sobre sus prácticas de formación, de investigación, de proyección social; sobre la asignación de los recursos; sobre las formas de gestión y las formas de participación. Ella puede estimular, igualmente, la exploración, la creatividad, la innovación, incluso, más allá de los límites de la legitimidad académica.

La globalización se nos presenta hoy como un fenómeno histórico que ha transformado sociedades, culturas, formas de educación y, por qué no decir, nuestras vidas. La liberalización del mercado mundial y la revolución de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información y la masificación de la educación superior han conformado nuevas formas de ser y de hacer en los mercados económico y cultural cada vez más competitivos.

Con la globalización, los estados, las sociedades y sus instituciones educativas deben reformular sus capacidades productivas e incorporar la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, los servicios a su desarrollo, pues la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la información, como fuentes de poder, son los que cuentan.

2.4.3 EDUCACION SUPERIOR POR CICLOS Y COMPETENCIAS

E-Learning ha preparado para el Ministerio de Educación Nacional una propuesta para la formación técnica, tecnológica y por ciclos propedéuticos, propuesta que nos permite apropiarnos algunos conceptos para la elaboración de nuestro marco teórico, por cuanto los fundamentos incluidos en la propuesta son esenciales para nuestro trabajo.

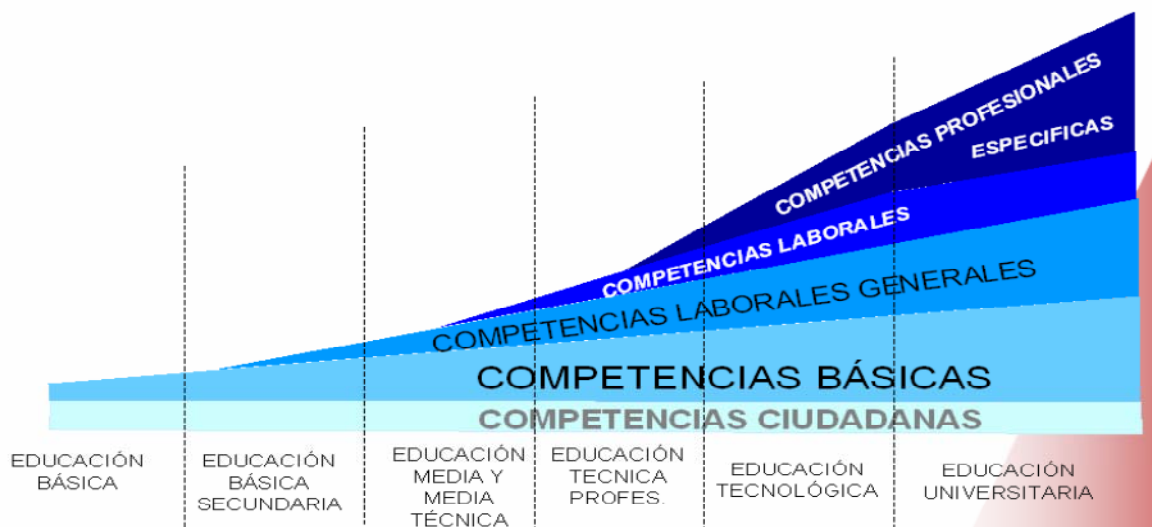
En un primer capítulo los autores nos presentan los fundamentos conceptuales de las formaciones técnica profesional, tecnológica y profesional universitaria, indagando por sus significados y el conocimiento científico que subyace en los conceptos propios de estos niveles de formación.

Desde este punto de vista, la sociedad moderna, que da una creciente importancia al conocimiento científico, técnico y tecnológico, exige y espera que las instituciones de educación superior respondan con unas propuestas de formación técnica, tecnológica y científica pertinentes para la situación del país y para su desarrollo.

A lo largo de los últimos treinta años, las autoridades con varias normas han intentado responder a las propuestas arriba indicadas, destacándose las leyes 30 de 1992, la ley 115 de 1995, la ley 749 de 2002

En conclusión, se podría decir que la formación técnica es más específica, centrada en el hacer concreto y menos compleja en tanto aborda elementos de teorización disciplinar o científica menos profundos y el número de variables que debe controlar o seguir es relativamente bajo. La formación profesional es más

compleja y menos específica. En efecto, la profesión deriva de la puesta en escena de las teorías, modelos y estatutos epistemológicos de las ciencias y disciplinas que las sustentan en una multiplicidad de entornos y en situaciones que requieren el manejo de un alto número de variables. La formación tecnológica plantea un punto intermedio entre lo específico y lo complejo. El ser tecnólogo es la posibilidad que tiene el sujeto de elaborar el discurso que permite explicar la práctica, que, aunque puede ser específica, requiere de un cierto nivel de abstracción y complejidad.



Formación por competencias – Fuente: MEN

En un segundo capítulo la propuesta atiende lo relacionado con las competencias, como un elemento transversal a varios procesos tanto en lo empresarial como en lo relacionado con la formación en las instituciones de educación.

En especial en la última década, todos los países han enfrentado de distinta manera un acercamiento entre el mundo productivo y el mundo educativo. Unos centrándose más en las competencias generales, como las propuestas generadas en el Espacio Europeo de la Educación y otros en competencias más directamente relacionadas con las ocupaciones mismas, como los liderados por el reino Unido y Australia.

No obstante la proliferación de definiciones planteadas en el estudio, hemos rescatado la siguiente por su autor y su filosofía organizacional:

“Definición de la Organización Internacional del Trabajo - OIT: “Capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo. Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño real y demostrando en determinado contexto de trabajo y que no resulta solo de la instrucción, sino que, de la experiencia en situaciones concretas de ejercicio ocupacional”.

Es necesario tener presente que las competencias deben ser dinámicas en función de los diversos cambios tecnológicos y científicos que fundamentan las situaciones que las promueven o las potencian.

La propuesta nos presenta luego de un análisis sustancial las diversas categorías de competencias.

Todas las formas de clasificación de las competencias comprenden al menos dos grandes grupos: las competencias básicas y las competencias específicas, uno adicional que generalmente recibe el nombre de competencias transversales pues están presentes en casi todas las profesiones y ocupaciones.

2.4.4 REFERENCIACION INTERNACIONAL DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS

La Administración ha adquirido una importancia significativa en la sociedad, hoy se administran: hospitales, colegios, iglesias, empresas, clubes, ONG, bancos y, en general cualquier tipo de organización. La administración no sólo es necesaria para gestionar adecuadamente una organización sino que es indispensable para coadyuvar al mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar de las personas; modernizar los sectores productivos y sociales y para apoyar la construcción de una sociedad más justa para todos.

Por lo anterior es imprescindible contribuir al mejoramiento de la calidad de la formación de quienes han elegido estudiar administración. Un administrador bien formado requiere de una educación de alta calidad que domine los conocimientos de su disciplina y que los aplique con responsabilidad en organizaciones de todo tipo.

La tendencia a ofrecer servicios educativos similares en un mundo globalizado, también se rige por propuestas de estandarización. Cada vez más los programas de Administración tienden a concentrar núcleos comunes de formación profesional

que permitan llevar a cabo una comparación temática, y una identificación del estado del arte de la formación profesional a nivel internacional.

Debemos monitorear constantemente los programas ofrecidos por instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Getulio Vargas, Escuela de Administración de Negocios para Graduados (ESAN), Escuela de Gerencia (IESA), Thunderbird, Escuela de Negocios Internacionales de América Latina (INCAE), Institución de Estudios Sociales y Económicos (IESE), Wharton, Harvard, Kellogg, Escuela de Negocios y Centro de Investigación (INSEAD), Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas (ESADE), London Business School, Yale, entre otras. La mirada sobre éstas instituciones permite identificar qué las hace excelentes para aprender de ellas y referir nuestros factores de mejoramiento en calidad, estructura curricular, nivel profesoral, estructuras organizacionales, programas de cambio, condiciones de acreditación, entre otras.

El contexto internacional de la educación en Administración

El tema de la internacionalización no es nuevo en el mundo. En 1979 la Asociación Americana de Escuelas de Administración (AACSB) y la Fundación Europea para el Desarrollo de la Administración (EFMD) iniciaron un proyecto destinado a establecer las características de la administración y su enseñanza. William Hull, decano de Administración de la Universidad de Nueva York, afirmó: “El mayor problema de los administradores del futuro será el manejo de las multinacionales, algunas de las cuales son tan grandes como para dominar los países en los cuales operan, dispersas para operar en partes del mundo que

tienen culturas y valores diferentes, y tan Independientes como para considerarse ciudadanas del mundo más que de los países a los cuales les deben su fidelidad.”

En la reunión conjunta de la Asociación Americana de Escuelas de Administración (AACSB) y la Fundación Europea para el Desarrollo de la Administración (EFMD) en Arden House, que siguió a la primera ya mencionada, en noviembre de 1979, se estableció como punto de partida de las discusiones la necesidad de preparar a los administradores en la comprensión del entorno mundial, y de formar líderes para manejar los nuevos escenarios.

En la reunión de París, en junio de 1980, las dos citadas organizaciones, a las cuales se unió el Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración (CLADEA), fueron mucho más allá del nivel de conceptualización de las dos previas reuniones y reconocieron:

“Los cursos de negocios internacionales deberán ser elementos necesarios de los currículos de las Escuelas de Administración, y deben incluir la capacidad para hablar una lengua extranjera, y para entender otras culturas, mediante el conocimiento de la literatura, la historia y la religión, y la posibilidad de vivir experiencias en otros países por medio de intercambios de estudio y trabajo. “

Indicaron además temas que deberían incluirse en los estudios internacionales de los administradores, entre los cuales están: la legislación, los códigos de conducta profesional, los sindicatos internacionales, los mercados internacionales, los estándares contables internacionales, y finalmente proponen darle una dimensión internacional a los cursos.

En los 90, la Asociación Americana de Escuelas de Administración (AACSB), y la Fundación Europea para el Desarrollo de la Administración (EFDM), y CLADEA, continuaron trabajando en el tema de la internacionalización de la enseñanza de la administración. Uno de los eventos de mayor difusión de las experiencias de internacionalización, del cual pueden consultarse sus memorias en la Asociación Americana de Escuelas de Administración (AACSB)⁶, fue The Global Forum in Management, celebrado en Chicago en 1997.

Las destrezas básicas que facilitan a los administradores su participación efectiva en el mundo ampliado de los negocios se pueden agrupar en las seis categorías siguientes:

- La habilidad para aplicar muchos de los conceptos que se utilizan a nivel local en la dirección de los negocios, a la conducción de los mismos a nivel global,
- El conocimiento del entorno internacional, las prácticas comerciales, la legislación, las restricciones y las instituciones de otros países.
- La sensibilidad para comprender el comportamiento de la cultura de los diversos países con los cuales se quiere negociar.
- La facilidad para comunicarse al menos en una lengua extranjera.
- El desarrollo de la capacidad de liderar y de negociar en diferentes culturas y subculturas.
- Habilidad para generar estrategias para enfrentar los negocios afuera, evaluar las mismas y ponerlas en funcionamiento.

Para lograr el propósito se hace necesario trabajar en dos frentes: el de los profesores y el currículo. Respecto a la internacionalización de los profesores es urgente hacerlo mediante la preparación en el exterior, la prestación de servicios de asesoría de universidades del exterior, o programas conjuntos mediante convenios de intercambio.

Respecto del currículo de administración para introducir el tema internacional, se plantean tres posibilidades: primero, ofrecer nuevos cursos que tengan el carácter internacional; segundo, introducir la variable internacional en el currículo de cada curso; y tercero, modificar la estructura del programa.

En la actualidad, las organizaciones que se encargan de la acreditación de los programas de administración o de sus facultades a nivel internacional, exigen como uno de los estándares, la internacionalización de los currículos, entre lo cual se incluye un profesorado con visión y experiencias internacionales, la posibilidad de que los estudiantes tengan semestres de intercambio académico en universidades de otros países, y por supuesto currículos que integren y consideren las tendencias internacionales de la administración en sus contenidos y metodología.

Tendencias internacionales

La internacionalización de las economías, las expectativas de acuerdos de integración y los Tratados de Libre comercio (TLC) son apenas unos ejemplos de que el ámbito global además de dinámico ha generado inestabilidad, incertidumbre y complejidad en el entorno en que actúan las organizaciones contemporáneas.

El nuevo entorno ha impactado en las organizaciones de tal manera que hoy día son comunes las fusiones, adquisiciones, reestructuraciones, nacimiento y quiebras, alianzas estratégicas, auge de las franquicias y, otros modelos de desarrollo empresarial que exige una actitud gerencial que permita enfrentar con éxito los nuevos retos empresariales. Con este contexto, los programas de Administración han tenido que ajustar sus planes de estudio para incorporar con rapidez todos los cambios políticos, sociales y económicos que ha sufrido el mundo.

Reflexiones sobre los referentes internacionales en los estudios de administración

A continuación se presentan algunos referentes internacionales de la formación en administración en Estados Unidos, Europa y América Latina.

Aún cuando en los Estados Unidos existe el programa de pregrado en Administración, su fortaleza está en los programas de Maestría, conocidos como MBA. Estos se caracterizan por un enfoque práctico, metodologías participativas y un énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias para formación de líderes y directivos. Por su parte, los estudios de educación superior en Europa han vivido recientemente una reforma, que consiste en la implementación de la declaración de Bolonia. Esta declaración, ve al conocimiento como factor de crecimiento económico y social. Su propósito central reside en hacer atractiva la cultura europea como elemento indispensable para incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior, e incluye un compromiso explícito de los países firmantes para cumplir en la primera década del tercer milenio, los

siguientes objetivos: (a) Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable; (b) adopción de un sistema basado en dos ciclos: *diplomatura* (pregrado) y licenciatura (grado). Para acceder al segundo se debe haber cursado el primero en un período mínimo de tres años. El diploma del primer ciclo es una cualificación para el mercado laboral europeo, mientras que el segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado; (c) establecimiento de un sistema flexible de créditos; y (d) promoción de la movilidad.

En Latinoamérica, los programas en administración son cada vez más populares, su calidad crece día a día y pese a que la mayoría se guían por las escuelas de administración norteamericanas, lentamente han ido encontrando su propia identidad. Existe una preocupación por la formación de los profesores a nivel de estudios doctorales, y se empieza a contar con una experiencia en investigación. Estos programas tienen un énfasis particular en contextualizar la administración con la problemática local, regional y en muchos casos global.

2.4.5 OBJETO DE ESTUDIO DE LA ADMINISTRACION

Explicitar el objeto de estudio de la Administración como disciplina implica explorar las diferentes connotaciones semánticas que el concepto “administración” ha tenido en su evolución histórica, tanto en el plano de su desarrollo teórico como en el plano de las prácticas a que tal teoría da lugar en la realidad de las organizaciones.

Una aproximación etimológica al término “administración” se deriva del verbo o acción de “administrar”: del Latín ad: a, y ministrare: servir (Diccionario Etimológico General de la Lengua Castellana, Corripio: 1973), adquiriendo posteriormente la connotación de cuidar, regir, gobernar. Este sentido es coherente con la afirmación de Saint Simon “la buena administración de las cosas y el buen gobierno de las personas”.

Los programas adoptan la concepción epistemológica que entiende el discurso administrativo estructurado en tres ejes temáticos

- Preocupación por los elementos internos de la organización.
- La preocupación por el entorno de la organización.
- Preocupación por la proyección y el desarrollo integral de la organización.

Lo anterior implica reconocer como elementos organizacionales la estructura, la cultura, el tamaño, los objetivos, la autoridad, el poder, su aprendizaje, entre otros. El abordar el entorno implica identificar las organizaciones como sistemas abiertos es decir que interactúan con el entorno. El tercer eje temático atañe a la responsabilidad social organizacional, a su gestión a la aplicación del proceso administrativo y a las diferentes áreas funcionales de una organización.

La carrera profesional de Administración adopta un enfoque sistémico de formación que integra conocimientos provenientes de disciplinas diversas, converge en una propuesta que avanza en el dominio de nuevos saberes, actualiza y amplía los paradigmas de abordaje de la Administración de organizaciones en un entorno internacional y aporta herramientas para que el futuro profesional logre éxito en su gestión.

El abordaje sistémico de las organizaciones supone un énfasis en las organizaciones abiertas entendidas como el objeto de estudio de la Administración.

El profesor Carlos Mario Durango (1959) define los Estudios Organizacionales como un conjunto de saberes producidos por las prácticas de dirección, organización y trabajo en las grandes corporaciones a lo largo del siglo XX. Sus teorías representan la institucionalización de las soluciones exitosas alcanzadas al enfrentar la diversidad de problemas en distintos ámbitos, como son el trabajo, la gestión, los mercados, la tecnología, el medio ambiente y la política, por citar solo los más relevantes.

Concepciones sobre el objeto de estudio de la administración

En un reciente estudio sobre La Fundamentación epistemológica de la disciplina administrativa desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y su influencia en los planes de estudio de algunas Facultades de Administración adscritas a La Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA), se advierte el gran influjo de la Administración Científica, basada en la instrumentación positivista y a la tendencia a que la relevancia en términos académicos se distribuya en áreas diversas, las cuales asumen características particulares. Entre estas podemos identificar a aquellas que tradicionalmente han logrado mantener una influencia por el reconocimiento disciplinar, como el caso de la economía; otras que han logrado prestigio por manejar aspectos instrumentales que desarrollan técnicas probadas con éxito, como es el caso de mercadeo y finanzas, otra por insertar los cambios globales en la estructura del empleo, tales como el

área de emprendimiento, y otras que le han impreso cierto status disciplinar y científico a la administración , tales como el área de organización y gerencia; sin embargo, es muy escaso el intento de algunas facultades por nuclear desde estas áreas el desarrollo disciplinar y profesional con identidad propia. A nivel general, el objeto de estudio de la administración y de la actividad profesional de los administradores son las organizaciones dentro de un contexto social y económico. La administración es el área del conocimiento que se ocupa de los conceptos, de los principios, de las técnicas y de los procesos de planeación, organización, dirección y control de los recursos humanos, financieros, físicos, tecnológicos, etc., aplicables a las organizaciones que ofrecen bienes y servicios para hacerlas eficaces en el cumplimiento de sus objetivos.

Pfeffer, refiere que las organizaciones se conciben como estructuras sociales creadas por individuos para apoyar la búsqueda colaboradora de objetivos específicos. Más adelante, afirma que las organizaciones tienen metas de supervivencia mayores que otros grupos sociales; poseen fronteras más claramente definidas, demarcadas y defendidas y a menudo guarden cierta relación formal con el Estado, que reconoce su existencia como entes sociales.

Para Carlos Dávila, profesor colombiano, una organización es un ente social, creado intencionalmente para el logro de determinados objetivos mediante el trabajo humano y recursos materiales (tecnología, equipos, maquinaria, instalaciones físicas). Las organizaciones, disponen de una determinada estructura jerárquica que están orientadas a ciertos objetivos y se caracterizan por una serie de relaciones entre sus componentes: poder, control, división del trabajo,

comunicaciones, liderazgo, motivación, fijación y logro de objetivos. Su estudio constituye el centro de atención de las teorías organizacionales

La administración, como una actividad de coordinación de recursos, se diferencia de la gerencia en que la primera tiene un carácter operativo en las organizaciones; en tanto, la gerencia, un carácter directivo o estratégico. La administración como campo de conocimiento está conformada por la teoría organizacional, la dirección estratégica y el comportamiento organizacional y conocimientos cuya aplicación se encuentra en la definición de las actividades organizacionales, tanto en sus niveles gerenciales como en los operativos.

La creación de la Asociación Colombiana de Facultades de Administración (ASCOLFA), la existencia de un Consejo profesional de Administración de Empresas, la promulgación de un código de ética en 1987 y el surgimiento vertiginoso de escuelas, facultades y programas de administración, se convierten en evidencia de una profesionalización desde la perspectiva del perfil ocupacional.

2.4.6 LA ADMINISTRACION DE EMPRESAS EN COLOMBIA

Conocer la génesis de la Administración en Colombia y cómo se ha dado el desarrollo del empresario de nuestro país es significativo para comprender los procesos de conformación de nuestra nación.

Alejandro López, considerado el padre de la Administración en Colombia, está asociado al desarrollo industrial colombiano, al surgimiento de la locomotora y al empuje de Antioquia como región pionera del empresariado.

Ser funcionario del Ferrocarril de Antioquia y como Recaudador de Impuestos en Sogamoso, le fueron útiles para impulsar su capacidad inventiva buscando modernizar tecnológicamente la región en beneficio de la integración nacional. Ya con una experiencia adquirida, entre 1907 y 1912 Alejandro López ingresó a la Escuela de Minas como Profesor de “Scientific Management” fortaleciendo la formación del Administrador Técnico. Alejandro López empezó a traducir, a enseñar y a aplicar la teoría clásica de la Administración Científica cuyo padre es el autor Frederick Taylor, considerado el padre de la Administración en el mundo. La materia que dictaba López se llamaba Economía Industrial que iba muy acorde con los primeros pasos que se daban en Colombia en la creación de un capitalismo industrial moderno.

Entre los años 1907 y 1920 Alejandro López ejerció como director de la empresa El Zancudo. Durante la misma época “...Era Presidente de la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín, dirigía el periódico La Organización, era el director general de la empresa minera El Zancudo, actuaba como concejal de Medellín y, encima de todo, era profesor en la Escuela de Minas. Dictaba agrimensura, economía industrial, metalurgia, mineralogía y estadística. Con razón, Lucía (su esposa) lo llamaba, cariñosamente, una cometa sin cola, porque decía que Alejandro se le medía a todo. Que todo le interesaba.” Pero sobre todo, antes que como inventor y visionario Alejandro López enseñó ética y honestidad como parte fundamental del profesional. En 1936 fue nombrado Gerente de la Federación Nacional de Cafeteros y fue pionero en la intervención en el mercado externo.

El profesor Alberto Mayor Mora, nos presenta un resumen del legado de Alejandro López, quien murió el 13 de marzo de 1940, con apenas 64 años:

- Introdujo la Administración Científica en el desarrollo empresarial colombiano.
- Reorganizó los ferrocarriles para el desarrollo socioeconómico de la época.
- Nacionalizó los ferrocarriles de propiedad extranjera.
- Puso la ética y la honestidad como valores centrales de todo profesional.
- Reestructuró el sistema consular colombiano en Europa.
- Dictó la primera cátedra de Economía Empresarial en la Escuela de Minas.
- Formó la clase dirigente colombiana de la época, siendo algunos de sus seguidores: Carlos Lleras Restrepo, Mariano Ospina Pérez, Jorge Eliécer Gaitán, Juan Lozano y Lozano, Hernán Echavarría Olózaga, Jorge Zalamea, Germán Arciniegas, entre otros.
- Impulsó la creación de Escuelas de Administración diferenciadas de la ingeniería como la Escuela del Gimnasio Moderno que dio origen a la Facultad de Administración de la Universidad de Los Andes, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Escuela Nacional de Comercio y la Universidad de Antioquia.
- Los conceptos clásicos de la Administración traídos por Alejandro López como los de eficacia industrial, división del trabajo, incentivos económicos, medición y evaluación de los sistemas de trabajo y racionalización de los procesos, influyeron en la Taylorización masiva de las empresas colombianas como Coltejer, Fabricato, Tejicondor, Paz del Río e Icollantas.

El ejercicio de la administración de empresas como profesión en Colombia, apareció hacia los años de 1960. Dicha aparición está sustentada en un largo proceso histórico que remite en sus primeros antecedentes a la ingeniería, en virtud de que el conjunto de conocimientos que corresponde a lo que podría llamarse el “saber administrativo” entró al país (en la incipiente forma alcanzada en los primeros momentos de su configuración) gracias a los ingenieros, entre 1911 y 1912 (Mayor: 1984, 62-72), lo cual es consecuencia forzosa de la influencia de EE.UU. y Francia, en donde los sistematizadores de dichos conocimientos eran ingenieros: F. Taylor y H. Fayol.

La administración como profesión en Colombia

Entre los sociólogos existe un consenso en lo referente al proceso de profesionalización de un oficio; al respecto se reconoce una secuencia de cinco momentos en la vía de la profesionalización (Mayor: 1990, 99-109), (Fernández y Hortal 1994, 56-64) a saber:

- El ejercicio de tiempo completo de la ocupación.
- La creación de escuelas y/o instituciones universitarias para su aprendizaje.
- La creación de asociaciones profesionales para defender los intereses mutuos y la actividad misma.
- El control de la titulación por parte del estado.
- La formulación de un código de ética de la profesión, que articula y expresa los ideales de servicio, al cual los asociados se someten con fuerza normativa.

En lo referente con el tiempo completo ya se ha comentado en el párrafo anterior.

“La creación de escuelas e institutos universitarios para el aprendizaje de los conocimientos administrativos, fue gestada por ingenieros y estuvo hasta finales de la década de los cincuenta en manos de las disciplinas ingenieriles, o confundida con la educación en economía. Los primeros pasos en el proceso de independencia de dicha formación fueron dados a partir de la titulación como “Administrador de Negocios” que empezaría a ofrecer la Escuela de Administración y Finanzas EAF desde 1960. (Molina: 1990,3)

La administración como profesión se fundamenta en el enfoque de Douglas Mc Gregor (1960) en donde se relaciona la administración “con el logro de objetivos prácticos, no con el avance y el desarrollo del conocimiento”; “el asunto importante no es si la administración es o no una ciencia. Lo crucial es la conducta del administrador y el hecho de que detrás de ésta hay unos supuestos” Se entiende entonces que la administración es una profesión, “relacionada con el logro de objetivos mediante el trabajo humano, para lo cual debe mejorar la práctica con el concurso del conocimiento científico”.

Las primeras asociaciones de profesionales de la administración, encargadas de asegurar, defender y mantener los intereses propios de la ocupación se crearon en los años ochenta. En 1981 se crea el Consejo Profesional de Administradores de Empresas, intentando satisfacer las necesidades de control de titulación con ayuda del Estado. Mediante la Ley 60 de 1981, se reconoce la profesión de Administración de Empresas en el país y establece normas para su ejercicio profesional. Empezó sus labores en 1986, amparado con el decreto 2718.

2.4.7 COMPONENTES DE ADMINISTRACION EVALUADOS EN EL ECAES

El Examen de Calidad para la Educación Superior ECAES en Administración (Salinas Gomez & Zapata Dominguez, 2009) evalúa los componentes fundamentales del saber propio de la administración como disciplina u ocupación profesional de los estudiantes de los últimos semestres de programas profesionales de Administración en Colombia, con el fin de generar indicadores de calidad de la formación de los profesionales y recolectar información para identificar tendencias, dominios y conocimientos en los saberes propios de la disciplina. De acuerdo a las evidencias recolectadas, los componentes seleccionados son:

Componente	%
Administración y Organizaciones	40
Finanzas	15
Mercadeo	15
Producción y operaciones	15
Electivo	15
• Internacional	
• Servicios	
TOTAL	100

La prueba evalúa fundamentalmente tres competencias cognitivas:

Competencia interpretativa incluye la habilidad para identificar y comprender las ideas fundamentales en una comunicación, un mensaje, una gráfica, un dibujo para comprender las relaciones existentes entre estas ideas

Competencia Argumentativa incluye la habilidad del razonamiento en cuanto a la explicación de cómo las diferentes partes de un proceso, se ordenen y se relacionan entre sí, para lograr cierto efecto o conclusión.

Competencia propositiva. Esta competencia representa la cúspide de la pirámide del desarrollo del pensamiento; puesto que requiere de una síntesis, de un cambio o transformación de las ideas.

2.4.7.1 Administración y Organizaciones

Desde la administración, hoy se concibe la empresa como una organización social viva y compleja, cuyo estudio debe abordarse desde una perspectiva sistémica. Esta manera de comprender la administración enfatiza la necesidad de los administradores de *dirigir*, actuando con visión estratégica, y asegurando comportamientos éticos y socialmente responsables.

Se entiende, por lo tanto, la administración como una mezcla equilibrada de *dirección, gerencia y gestión del talento humano* que procura asegurar la eficiencia operacional de la organización y su sostenibilidad en el tiempo.

Dentro de la Dirección, se destaca la Estrategia, Mediante la investigación, los administradores aprenden a conocer, interpretar y entender el entorno en el que

actúa la organización, desarrollan su capacidad de ser creativos, y prospectan escenarios a futuro.

Un segundo elemento de la Dirección es la Ética y la Responsabilidad Social. El comportamiento de los administradores tiene una relación directa con las reglas y principios normativos del Estado, en un marco de acción que abarca lo económico, lo social y lo ambiental. Los administradores deben conocer y actuar de acuerdo con los códigos éticos de la sociedad, el país y las organizaciones en las que actúan.

Dentro de la categoría de la Gerencia, el primer elemento es la Estructura. Los administradores deben conocer, entender y aplicar conceptos que les permitan diseñar y diagnosticar las estructuras organizacionales.

Otro elemento de la Gerencia es el Comportamiento Organizacional. Los administradores ejercen liderazgo en la organización conociendo, aprendiendo y aplicando competencias de carácter administrativo que les llevan a actuar con capacidad para trabajar en equipo y brindando oportunidades para una toma participativa de decisiones.

La Gestión Humana. La Administración Moderna concibe el talento humano como un socio estratégico de la dirección, entendiendo la necesidad de integrar en todos los procesos a las personas como agentes fundamentales que sustentan la organización.

2.4.7.2 Finanzas

Las teorías financieras siempre hacen referencia al modo en que las empresas o las personas se comportan con relación a sus elecciones, y de esta manera una teoría formal se desarrolla para especificar este comportamiento.

Dentro de este grupo debemos destacar las siguientes categorías:

Macro economía: Se centra en el estudio del valor agregado de la producción de bienes y servicios de un país u/o región.

Micro economía: Así como la macroeconomía centra su objeto de estudio en el valor agregado, la microeconomía se centra en las decisiones de las diferentes unidades económicas dentro de un contexto de oferta y demanda.

Contabilidad financiera y análisis financiero: Se centra en los estudios de los principios comúnmente aceptados para llevar el registro de la vida económica de una empresa.

Contabilidad gerencial y control presupuestal: Centra su objeto de estudio en la acumulación de información financiera interna de la empresa con el propósito de generar instrumentos de control y de gestión.

Matemáticas financieras: Es la rama de las matemáticas que estudia las variaciones cuantitativas del uso del capital en el tiempo.

Mercado de Capitales: Son los mercados donde los individuos, gobiernos y organizaciones buscan o colocan recursos en el corto, mediano, y largo plazo.

Finanzas Corporativas: Centra su objeto de estudio en la elaboración de modelos que capturen las interdependencias entre el problema de inversión, financiación y repartición de utilidades (dividendos).

2.4.7.3 Mercadeo

Definir el componente de mercadeo en la formación de un administrador de empresas exige abordar el tema desde dos perspectivas mutuamente complementarias. Por un lado, es preciso esbozar unos elementos teóricos básicos que alimenten los criterios futuros de discusión y evaluación, y por el otro, es imprescindible dimensionar el papel que juega el marketing al interior de las organizaciones y en consecuencia cuál debe ser la esencia de la formación de un administrador de empresas. Se ha aceptado, desde 1985 (AMA), que el marketing es un proceso social de intercambio de beneficio mutuo entre organizaciones y mercados. Por ser un proceso requiere, una secuencia sucesiva de etapas que parten en las realidades del consumidor y regresa a él en forma de productos (bienes, servicios e ideas sociales) en procura de su satisfacción.

2.4.7.4 Producción y Operaciones

La Gestión de Producción y Operaciones está orientada a la creación permanente de valor y a la generación de una competencia distintiva o diferencial que le permita a la organización alcanzar sus objetivos mediante la eficiente adquisición y utilización óptima de recursos, diseñando, implementando, y desarrollando procesos y actividades con el cumplimiento de las normas de calidad, desarrollo

ambiental y planeamiento de estrategias estructurales que respondan a las exigencias de un mercado altamente competido.

El profesional en Administración de Empresas debe adquirir y desarrollar competencias para evaluar y aplicar técnicas de diseño y mejoramiento de los procesos operacionales de los negocios y las organizaciones.

2.4.7.5 Electivas: Internacional

Los vertiginosos cambios económicos, políticos, sociales y tecnológicos que se han registrado en el mundo y que han modificado las relaciones entre los países, han transformado la naturaleza y desarrollo del comercio y la dinámica de los negocios y de las organizaciones planteando retos para la gerencia dados los nuevos mercados internacionales globales y la creciente internacionalización de las economías.

Es necesario por lo tanto, que nuestros Administradores estén dotados de las competencias y capacidades para identificar las dinámicas y las tendencias de los mercados en un contexto global y ampliamente interdependiente.

2.4.7.6 Electivas: Servicio

El servicio al cliente, es tan antiguo como es la existencia del hombre, nace de las necesidades que tiene el ser humano, y su principal objetivo es brindar una gran

experiencia a través de la satisfacción. La primera interpretación que se tiene sobre el servicio es entenderlo como un valor agregado, al producto, luego se trabaja como una utilidad en sí misma, que en ocasiones se presenta como bienes tangibles y en otras a través de la comunicación cliente-proveedor. “Hoy se estima que el servicio es inherente a todos los procesos de intercambio; que es el elemento central de transferencia se concreta en dos formas: el servicio en sí mismo y el servicio añadido al producto

3 MARCO METODOLOGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACION

Esta es una investigación social de corte cualitativo descriptivo, pues se procede con una lógica inductiva, concibiendo el conocimiento a través del diálogo con los textos en que se describen los fundamentos del ABP, utilizando dos modelos para leer el currículo (Posner y Castro), observando de manera natural la propuesta del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas para describir su realidad de una manera holística.

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACION

La propuesta es comprender la realidad del currículo de un programa, interpretando las propuestas teóricas de los fundamentos del ABP que se encuentran en textos escritos por teóricos o por entidades que han diseñado e implementado sus propios modelos, utilizando ABP.

3.3 CATEGORIAS DE ANALISIS

A partir de las lecturas realizadas, plasmadas en el marco teórico, identificamos ocho categorías de análisis, a partir de las cuales elaboramos instrumentos con los que se identificaron en la práctica del currículo y en los documentos que lo

componen. A continuación relacionamos estas ocho categorías, con una síntesis de los aspectos importantes a considerar en cada una de ellas.

3.3.1 APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO

Este es el principal postulado del Aprendizaje Basado en Problemas, pues se centra más en el aprendizaje que en la enseñanza, y pretende que el protagonismo en el aula lo asuma el estudiante en lugar del docente, como lo es en los enfoques tradicionales. Pretendemos identificar si los estudiantes comprenden el Aprendizaje Basado en Problemas, si han sido preparados para el modelo, si están asumiendo su autonomía y son interdependientes.

3.3.2 GRUPOS PEQUEÑOS

Aspecto importante en el modelo, pues de él depende la interdependencia positiva de los estudiantes y queremos verificar si los estudiantes han logrado responsabilizarse de manera individual y ante el grupo, si han logrado mejorar sus habilidades comunicativas y de intercambio de conocimientos, si participan y se evalúa el logro de sus competencias.

3.3.3 EL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL PROCESO

Uno de los aspectos más difíciles de la implementación del modelo, es lograr el cambio de paradigma en docentes que están acostumbrados a ser protagonistas

en el aula y que todo gire alrededor de ellos. ¿Estarán logrando su rol de dejar de enseñar para tornarse en acompañantes del proceso de aprendizaje de sus estudiantes?

3.3.4 EL PROBLEMA COMO MOTIVADOR

Los problemas persiguen varios propósitos, pues quieren motivar en los estudiantes el deseo de aprender e identificar sus necesidades, a la vez que los ubica en el contexto en el que realizarán su ejercicio profesional. De acuerdo con la teoría, es un aspecto complejo de diseñar, si se tiene en cuenta la experiencia de los encargados de elaborar el currículo.

Advertimos algo adicional en esta complejidad, que diferencia el uso del ABP en programas de Salud y en programas de Administración, pues el objeto de estudio es menos tangible en estos últimos.

3.3.5 CONSTRUCCION COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO

Este es otro aspecto novedoso del modelo, que va de la mano con el grupo, y se refiere más a los procesos que desarrolla que de su estructura. Nos asaltan interrogantes acerca de las herramientas que poseen los estudiantes para hacer esta construcción, sobre la profundidad del aprendizaje, sobre la pertinencia del conocimiento y sobre el rol que asume el docente para facilitar este proceso.

3.3.6 AUTONOMIA

Tema bastante confuso de definir, debido a que se podría asumir como autonomía el ejercicio de actividades que los estudiantes desarrollan de manera independiente. El reto es establecer, hasta donde se entiende que la autonomía se define por el potencial auto regulador de los estudiantes, siendo este consciente del sentido y la dirección de sus actividades, y hasta donde se lo permite la institución.

3.3.7 CONFLICTO COGNITIVO

Aquí se quiere resaltar la efectividad del modelo en términos de si los estudiantes logran adquirir (¿comprender?) el conocimiento para aplicarlo pertinentemente en el contexto en el que se va a desarrollar. Esto significa si el aprendizaje es significativo.

3.3.8 INTERDISCIPLINARIEDAD

Otra categoría de análisis de cambio paradigmático, pues nuestros modelos educativos tradicionales no son sistémicos ni holísticos desde el punto de vista de las disciplinas involucradas. Estamos acostumbrados, en la mayoría de programas académicos de educación superior, y la generalidad de programas de educación básica y media, a tratar las disciplinas una por una, casi siempre sin establecer relaciones entre ellas.

3.4 RECOLECCION DE LA INFORMACION

En el mes de marzo del 2011, se adelantó ante la Rectoría de la Fundación Universitaria Sanitas y la Decanatura de la facultad de Administración de Empresas, autorización para acceder, con fines académicos, los documentos que conforman el currículo del programa y permitir la aplicación de instrumentos a sus estudiantes y docentes. De inmediato se recibió la aprobación informal de la Decanatura y desde la Vice Rectoría; El 11 de mayo se formalizó esta autorización con la firma de un acuerdo de confidencialidad que forma parte del presente informe en el anexo 1.

3.4.1 ESTRUCTURA DE LA FUNDACION UNIVERSITARIA SANITAS

De acuerdo con el Estatuto General de la Fundación Universitaria Sanitas, su estructura es la siguiente:

ASAMBLEA DE FUNDADORES como máximo organismo de dirección
REVISOR FISCAL Nombrado por la Asamblea de Fundadores
CONSEJO DIRECTIVO elegido por la Asamblea de Fundadores
RECTORIA Nombrado por el Consejo Directivo
CONSEJO ACADEMICO
VICE RECTORIA Nombrado por el Consejo Directivo
DECANATURA Nombrado por el Consejo Directivo
GERENTE GENERAL Nombrado por el Consejo Directivo
UNIDAD DE EDUCACION

La Facultad de Administración de Empresas cuenta con:

DECANO

COORDINADOR

DOCENTES DE TIEMPO COMPLETO(3)

DOCENTES DE TIEMPO PARCIAL (3)

ESTUDIANTES (36)

Los docentes tienen asignadas las coordinaciones de extensión, investigación y prácticas empresariales.

En el momento de la investigación (segundo ciclo del año 2011) tienen cinco semestres distribuidos así:

Primer semestre:	Tres (3) Estudiantes
Segundo semestre:	Un (1) Estudiantes
Tercer Semestre:	Once (11) Estudiantes
Cuarto Semestre:	Nueve (9) Estudiantes y
Quinto Semestre:	Doce (12) Estudiantes

3.4.2 DOCUMENTOS

Los documentos que fueron objeto de análisis en esta investigación fueron:

En la página WEB de la institución:

- Saludo del Rector
- Misión Visión
- Proyecto Educativo Institucional
- Política institucional de biblioteca
- Política institucional de bienestar

- Política institucional de vinculación con el sector externo
- Política institucional de Admisiones, registro y control académico
- Política institucional de autoevaluación
- Estatuto general
- Reglamento estudiantil
- Estatuto docente
- Documentos facilitados para consulta
 - Soporte con el que se obtuvo el registro calificado del programa.
En este soporte encontramos:
 - Denominación del programa
 - Justificación
 - Aspectos curriculares
 - Organización de créditos
 - Competencias a desarrollar
 - Objetivos, contenidos y detalles de las temáticas
- Mapa curricular
- Descripción de Unidades pedagógicas de los primeros cinco semestres
- Guía del docente

3.4.3 ESTUDIANTES

Se aplicó un cuestionario (Anexo 2) a diez estudiantes distribuidos así: tres (3) de tercer semestre, tres (3) de cuarto semestre y cuatro (4) de quinto semestre. La elección de los estudiantes fue al azar.

3.4.4 DOCENTES

Se aplicó un cuestionario (Anexo 3) a cuatro docentes: Tres de tiempo completo y uno de tiempo parcial. Eran los docentes que se encontraban en aula en el momento de la aplicación.

3.4.5 OBSERVACION DIRECTA

Uno de los integrantes del equipo de investigación (Manuel Moreno) asistió al desarrollo de la Unidad Pedagógica UP501 con nombre Sistemas de Costos, presupuestos y variaciones, entre el 18 de Julio y el 1 de Agosto. Esta Unidad se desarrolló con los estudiantes de quinto semestre en aulas de la Clínica Universitaria Colombia.

4 ANALISIS DE LA INFORMACION

4.1 METODOLOGIA

Para hacer el análisis de la información, se elaboró una matriz (Anexo 4), en la que las filas corresponden a los criterios a revisar en cada uno de los instrumentos que se utilizan. Las filas se agrupan en tres bloques: Lectura desde las estrategias curriculares propuesta por Luzdelia Castro, guía propuesta por George Posner para hacer análisis curricular y Categorías de Análisis del ABP propuestas desde nuestro marco teórico.

A nivel columna, se definieron cinco bloques: el primero para ubicar en nuestro portafolio bibliográfico, el libro y la página que describen o referencian los criterios mencionados en el párrafo anterior; el segundo para relacionar los hallazgos que corresponden al análisis documental, el tercero para relacionar los hallazgos encontrados en los cuestionarios aplicados a los estudiantes, el cuarto para relacionar los hallazgos encontrados en los cuestionarios aplicados a los docentes y el quinto como guía para categorizar los hallazgos encontrados en la observación directa.

4.2 HALLAZGOS Y RESULTADOS

A continuación relacionamos los hallazgos encontrados en cada instrumento aplicado, para cada una de las categorías de análisis. Al final de cada cuadro se resumen los resultados.

4.2.1 EL ALUMNO

Categoría de análisis: Aprendizaje centrado en el alumno	
Sub Categorías	Selección de estudiantes
	Rol en el proceso
	Entorno del aprendizaje
	Evaluación
	Los alumnos conducen su investigación
	Las dificultades del alumno
Análisis documental	En los documentos promovidos por la Universidad (misión, visión, reglamentos, PEI) es evidente la orientación filosófica del método del Aprendizaje Basado en Problemas y la necesidad de focalizar todas las actividades curriculares en el alumno para lograr su formación integral.
	Para los autores consultados sobre el ABP, hay un consenso en el sentido que el ABP favorece el aprendizaje eficaz. La comunicación de estudiante a estudiante es muy eficaz para transferir conocimientos de un miembro del grupo a otro. Los estudiantes están al mismo nivel y así pueden explicar mejor una teoría que hayan descubierto por sí mismos, u otra que hayan aprendido de un compañero. El alumno en su intento de explicar a otro lo aprendido, suele madurar su propia comprensión de lo aprendido.
Encuesta a Docentes	Las respuestas a la pregunta No 13 de la encuesta a los docentes validan que “el alumno es el centro del proceso, entre mas alto el nivel de estudio se nota una mayor apropiación del rol del estudiante y del rol de docente”.
	De acuerdo a lo expresado por los docentes (pregunta 18), sobre los cambios que han podido observar en los alumnos, por la aplicación del ABP debemos mencionar: “Seriedad. Responsabilidad. Tolerancia, Seguridad, capacidad de enfrentarse a problemas, integralidad, madurez, mucha lectura, investigación, síntesis, aplicación”. “No estudian para un examen”. Adicionalmente, los docentes destacan (pregunta 16) el desarrollo de la autonomía, por cuanto “al dejárseles solos y despojarse de las investiduras tradicionales los estudiantes ven la importancia de desarrollar sus habilidades para el logro de los objetivos”
	Las respuestas de los docentes sobre este tema (pregunta no 13) nos confirma que el estudiante genera el progresivo autoaprendizaje sin depender del docente. “El docente en muchas ocasiones es poco tocado por el estudiante, pero también todo depende del docente”. Adicionalmente en las respuestas a la pregunta número trece se encuentra que “los alumnos encuentran agrados con el método porque ellos son los protagonistas de su aprendizaje; Aprenden a trabajar en grupo a través de la discusión constructiva; convertirse y potencializar su capacidad de investigación”

Encuesta a Estudiantes	Desde la perspectiva de los estudiantes algunas de las respuestas (No 20) nos indican que el método a “ayudado a ser una persona autónoma, critica, no conforme con lo que lea sino ser más investigadora”, acerca de cada inconveniente “a ser más críticos, responsables, analistas”. Ser tolerante con las personas que trabajamos y sacar lo mejor de cada una, sus talentos. La formación de hábitos que “me permite desarrollar mis fortalezas, siendo más responsable, acucioso, buscando la objetividad de mis decisiones y tratando de hacer empatía con las personas y ética en mi pensar y actuar”. Las respuestas a la pregunta 16 denotan que el método a ayudado desarrollar la autonomía porque "con este método tu eres el directo responsable de aprender y ser responsable en adquirir conocimientos que permitan aportar a tu equipo y grupo en cada síntesis"
Observación Directa	En la observación directa, realizada en las diferentes reuniones y actividades de las Unidades pedagógicas se pudo apreciar que el docente focaliza toma su participación a que los estudiantes adelanten el desarrollo de la clase mediante sus comentarios, discusiones y demás actividades.

El aprendizaje está centrado en el alumno de acuerdo con el resultado de nuestros hallazgos: en la observación directa se refleja que el estudiante es el protagonista, pues ellos deben proponer los objetivos de aprendizaje a partir de una situación dada (problema), buscan la información de manera autónoma individual y grupalmente, aprovechan los espacios para hacer autoaprendizaje; construyen conocimiento a través de una síntesis que se hace de manera colectiva, aplican ese conocimiento resolviendo guías y talleres propuestos por el docente para terminar con una triple evaluación. Es notorio que el docente cede su protagonismo y asume un rol de acompañante del proceso, sin intervenir en la parte disciplinar.

4.2.2 LOS GRUPOS

Categoría de análisis: Grupos pequeños	
Sub Categorías	El monitoreo
	Trabajo colaborativo

	Tamaño de grupo
Análisis documental	Para los autores Alicia Escribano y Ángela del Valle como para los demás autores consultados, una característica del método es la organización del proceso en pequeños grupos que interactúan con el docente, para afirmar que el método se caracteriza por aprender "de" y "con" los demás. Los teóricos del método sugieren grupos de quince alumnos por curso y sub grupos de cinco estudiantes.
	Para los autores consultados sobre el ABP, hay un consenso en el sentido que el ABP favorece el aprendizaje eficaz. La comunicación de estudiante a estudiante es muy eficaz para transferir conocimientos de un miembro del grupo a otro. Los estudiantes están al mismo nivel y así pueden explicar mejor una teoría que hayan descubierto por si mismos, u otra que hayan aprendido de un compañero. El alumno en su intento de explicar a otro lo aprendido, suele madurar su propia comprensión de lo aprendido.
Encuesta a Docentes	En la pregunta número nueve los docentes expresan los beneficios de los grupos pequeños en el desarrollo del método, porque le permite a los estudiantes “a aprender a trabajar en grupo a través de la discusión constructiva; convertirse y potencializar su capacidad de investigación”
Encuesta a Estudiantes	Las respuestas de los estudiantes a este tema, reflejan las bondades de buen trabajo en equipo, tales como el apoyo, la dinámica del trabajo, compromiso con los demás, facilidad para llegar al consenso, medio para focalizarse; adicionalmente los estudiantes manifiestan algunas desventajas que se traducen en la “poca colaboración de algunos miembros del grupo, la presión del grupo por las responsabilidades y la posibilidad de cometer errores por la falta de acompañamiento”.
Observación Directa	El curso que sirvió de base para desarrollar las observaciones directas está conformado por doce estudiantes agrupados en tres sub grupos de a cuatro estudiantes.

Los grupos son pequeños, con un máximo de doce (12) estudiantes, que en teoría podrían ser quince (15). Cada grupo a su vez se subdivide en tres subgrupos de máximo cinco (5) estudiantes cada uno. La interacción social de los miembros del grupo es alta y positiva; se asumen las responsabilidades, previo a un acuerdo, con agrado y sin reproches; la participación es alta y son notorios los liderazgos naturales. A partir de nuestras observaciones nos atrevemos a concluir que el conocimiento es tratado más en términos de cantidad que de profundidad, con base en la distribución de responsabilidades y tareas y el poco tiempo que tienen para socializarlas.

4.2.3 EL DOCENTE

Categoría de análisis Docente como facilitador del proceso	
Sub Categorías	Rol del docente
	La calidad del docente
	Planificación de las unidades
	Estrategias
Análisis documental	<p>Existe una formación en ABP obligatoria para los docentes, antes de tener contacto con los estudiantes, a través de un Diplomado que es desarrollado por la misma institución.</p> <p>Los docentes reciben una guía del docente, en donde se describe cada una de las fases como se desarrollan las unidades pedagógicas, con sus objetivos y roles.</p>
Encuesta a Docentes	En el desarrollo del cuestionario, los docentes han confirmado haber recibido una formación en la aplicación del método, por lo que a la pregunta si conocen su rol, nos ha respondido que sí, "que tiene claro cuál es rol en el proceso".
Encuesta a Estudiantes	En las respuestas a la pregunta número seis, los estudiantes nos han confirmado que conocen bastante bien cuál es el rol del docente en el método.
Observación Directa	Durante las diversas sesiones del curso "Quinto Semestre" se pudo evidenciar que el docente conoce su rol en el desarrollo de las diversas actividades del curso. La mayor gestión del docente se centra en mantener la dinámica del curso para que los alumnos mantengan su participación y el ritmo de aprendizaje no decaiga.

De acuerdo con la guía del docente y la teoría sobre el rol que debe asumir, creemos que estos aún no han logrado asumir completamente su papel. Están muy pendientes del control del grupo (propio de los enfoques tradicionales), asumiendo incluso, en algunos momentos, las tareas que debe tener el estudiante moderador, faltando al seguimiento disciplinar.

Esta actuación incrementa el buen clima del grupo y es notoria la camaradería, pero se alcanza a percibir una cierta limitación en los docentes y frustración en los alumnos cuando este no les aclara sus dudas.

Para nosotros es llamativo e interesante el cambio de paradigma que se da en los roles del docente y del estudiante, especialmente con el manejo de la autoridad, pues el docente en ningún momento tuvo que ejercerla para manejar el ritmo de las actividades académicas.

4.2.4 EL PROBLEMA

Categoría de análisis: El problema como motivador	
Sub Categorías	Formulación de los problemas
	Problemas prioritarios
	Experiencia e innovación
	Resolución de problemas
	La investigación
	La practica
	La implementación
Análisis documental	Cada unidad pedagógica tiene un problema, desde el cual los alumnos deben desarrollar los objetivos. El problema tiende a ser sencillo; No se contempla en la guía del docente la presentación de soluciones al problema.
Encuesta a Docentes	Los docentes con sus respuestas a la pregunta número quince nos han indicado lo que ellos entienden por el rol que cumple el problema en la aplicación del método. Quizá las respuestas deberían contener una mayor riqueza de comentarios sobre la función, riqueza de situaciones, exigencias para los estudiantes, elemento generador de conocimientos, etc.
Encuesta a Estudiantes	Los alumnos por medio de sus respuestas a este tema, nos han indicado que conocen las funciones del problema en la aplicación del método
Observación Directa	En la sesión inicial del curso, el docente ha presentado el problema que servirá de base para la definición de los objetivos de aprendizaje de la unidad pedagógica, el problema ha sido analizado por los estudiantes, se han comentado los preconceptos. Se parafraseó el contenido del problema de acuerdo al consenso del grupo.

Los problemas revisados en el análisis documental dejan entrever que no se corresponden con el contexto actual, aunque si son reales en otros contextos; cumplen con el propósito de ser retadores y motivadores para los estudiantes, pero con un enfoque diferente al que dice la teoría: en el semestre más avanzado los estudiantes han hecho rutina para “adivinar” los objetivos de aprendizaje a partir del problema, del título de la unidad y de los objetivos generales que incluso los logran conocer antes de ver el problema, y no como lo dice la teoría de enfrentarlos con su propia ignorancia.

Otro aspecto para destacar el problema es que este es abandonado muy rápido dentro del proceso de aprendizaje, e incluso no se hacen propuestas para su solución. Destacamos que esto es posición del currículo, diferente a la que propone la teoría.

4.2.5 CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

Categoría de análisis: Construcción colectiva del conocimiento	
Subcategorías	El monitoreo
	Trabajo colaborativo
	Tamaño de grupo
Análisis documental	La definición de las estructuras del curso en los documentos, indican que se deben dividir en tres grupos de máximo cinco (5) estudiantes cada uno. Existen actividades que se desarrollan a nivel de curso, (tormenta de ideas, parafraseo del problema, preconceptos, síntesis), otras actividades se desarrollan en subgrupos (autoaprendizaje, socialización, coevaluación, guías y talleres, búsqueda de información) y existen actividades que se desarrollan de manera individual (autoaprendizaje, meta cognición, autoevaluación, evaluación)

Encuesta a Docentes	<p>En las respuestas de los docentes hemos encontrado en la No 6 que el estudiante es participe de la construcción del conocimiento, siendo parte del aprendizaje de c/u de sus compañeros de grupo. En la No 7 los docentes nos indican que a través de la solución de problemas, el buen uso de la comunicación, la utilización de la terminología de la carrera la detección de sus cualidades de liderazgo, su pensamiento crítico, el trabajo en equipo, etc. los alumnos construyen colectivamente e individualmente su conocimiento. En la No 9 los docentes ratifican el rol del estudiante en cuanto a la construcción del conocimiento al decir: que el alumno es el protagonista de su aprendizaje; Aprender a trabajar en grupo a través de la discusión constructiva; convertirse y potencializar su capacidad de investigación.</p>
Encuesta a Estudiantes	<p>Los estudiantes en las respuestas dadas (5) nos indican que en el rol del estudiantes están entre otras las siguientes tareas: “investigar, trabajar en equipo, brindar y aportar a mi equipo los conocimientos adquiridos y socializarlos con las mesas de trabajo para incrementar los conocimientos nuestros con los demás compañeros Ser responsable, tener sentido común, tener disposición para aprender, servir de apoyo a mis compañeros para que juntos podamos resolver las dudas”. Asimismo en la respuesta No 10 los alumnos nos manifiestan que “la metodología permite que estemos concentrados en un solo tema”; una de las fases más importantes “para mí es la síntesis, esta nos permite aclarar dudas y construir conocimiento en equipo”.</p>
Observación Directa	<p>En las observaciones directas realizadas en el curso V semestre, se vio que los alumnos realizan actividades individuales y grupales para conseguir los objetivos de aprendizaje que la Unidad pedagógica propone, es natural la mayor participación de los líderes de cada grupo o la de los que sientes tener una mejor comprensión del tema que estudia.</p>

Los estudiantes no han sido dotados de herramientas que les permita una construcción más efectiva del conocimiento, lo cual se convierte en una gran desventaja cuando se aúna con el poco tiempo que tienen para construirlo.

Es clara la incidencia negativa que tiene la distribución de los temas a estudiar entre los miembros del grupo, porque cada uno alcanza diferentes niveles de comprensión de acuerdo con sus propias capacidades y habilidades en la

búsqueda de la información; lo ideal de acuerdo con la teoría es que esta actividad se haga en grupo.

Además, el tiempo no es suficiente para que los estudiantes puedan socializar adecuadamente lo investigado por cada uno. En este momento cabe la reflexión sobre la pertinencia de los conocimientos, pues de acuerdo con los estudiantes hay muchos temas para tan poco tiempo, y además no son tratados con la profundidad que ellos esperan.

4.2.6 AUTONOMIA

Categoría de análisis: Desarrollo de autonomía	
Sub Categorías	Porque es relevante la autonomía en el aprendizaje?
	Significados de la noción de autonomía
	La autonomía como competencia personal
	Autonomía y niveles de profundidad e el aprendizaje
Análisis documental	La revisión de las unidades pedagógicas revela que en cada una de ellas se relacionan los objetivos a lograr (generales y específicos), se recomienda una bibliografía y los temas o contenidos que los estudiantes deben abordar. La descripción de las fases que se deben desarrollar en la Unidad Pedagógica no da espacios ni tiempos, independiente al tema o disciplina que estén abordando los estudiantes.
Encuesta a Docentes	Con el fin conocer en forma directa el pensamiento de los docentes sobre la autonomía de los alumnos, su evolución, su manifestación y demás aspectos, hemos formulado la siguiente pregunta: El uso de este método, ¿ha desarrollado autonomía en sus estudiantes? Explique. Las respuestas han sido focalizadas sobre el concepto de autonomía como el hacer por su propia cuenta, con la característica que en la medida que se avanza en la carrera, la autonomía va creciendo.

	<p>De acuerdo a lo expresado por los docentes (pregunta 18), sobre los cambios que han podido observar en los alumnos, por la aplicación del ABP debemos mencionar: Seriedad. Responsabilidad. Tolerancia, Seguridad, capacidad de enfrentarse a problemas, integralidad, madurez, Mucha lectura, investigación, síntesis, aplicación. No estudian para un examen. Adicionalmente, los docentes destacan (pregunta 16) el desarrollo de la autonomía, por cuanto “al dejárseles solos y despojarse de las investiduras tradicionales los estudiantes ven la importancia de desarrollar sus habilidades para el logro de los objetivos”</p>
Encuesta a Estudiantes	<p>En el cuestionario de los estudiantes hemos incluido la siguiente pregunta para indagar sobre el concepto que ellos tiene sobre este tema: ¿Considera que su autonomía se ha desarrollado con el uso de este método? Explique. Las respuestas obtenidas nos muestran que para los estudiantes la autonomía es sinónimo de hacer por mi propia cuenta, como capacidad para tomar decisiones</p>
	<p>Desde la perspectiva de los estudiantes algunas de las respuestas (No 20) nos indica que el método ha ayudado a “ser una persona autónoma, critica, no conformarme con lo que lea sino ser más investigadora”, acerca de cada inconveniente a ser más críticos, responsables, analistas. “Ser tolerante con las personas que trabajamos y sacar lo mejor de cada una, sus talentos”. La formación de hábitos que “me permite desarrollar mis fortalezas, siendo más responsable, acucioso, buscando la objetividad de mis decisiones y tratando de hacer empatía con las personas y ética en mí pensar y actuar”. Las respuestas a la pregunta 16 denotan que el método ha ayudado desarrollar la autonomía porque "con este método tu eres el directo responsable de aprender y ser responsable en adquirir conocimientos que permitan aportar a tu equipo y grupo en cada síntesis</p>
	<p>Loa estudiantes en respuesta a algunas preguntas (10) manifiestan que el método le ha facilitado “El autoaprendizaje, la síntesis ya que hoy yo soy quien decide cuándo debe parar de indagar en la información”. Algunos estudiantes (11) nos anuncian que el autoaprendizaje, el horario y el poco tiempo que tengo para desarrollar adecuadamente una unidad pedagógica “son los puntos negativos del método”.</p>
Observación Directa	<p>En las sesiones del curso del V Semestre, se pudo observar algunos comportamientos de los alumnos como el cumplimiento de las reglas pactadas para el desarrollo de la clase, la expresión de interés por los asuntos tratados en la clase, el compromiso de participación, el respeto por los demás miembros del grupo en cuanto a sus intervenciones, comentarios y posturas personales. El acatamiento las instrucciones del docente también son significativas.</p>

	De acuerdo con las observaciones hechas en diferentes sesiones de la Unidad pedagógica, los estudiantes manifiestan acciones concretas de habilidad para el manejo de las consultas en los computadores y bibliografía, habilidades para intervenir en las discusiones de la clase, habilidades de liderazgo para coordinar actividades grupales relacionadas con las responsabilidades asignadas.
--	--

La autonomía la queremos revisar desde dos enfoques, el personal e íntimo de cada estudiante y el del contexto educativo. Se logra desarrollar autonomía en el enfoque personal porque los estudiantes le dan dirección y sentido a lo que están haciendo, para mejorar su calidad de vida, y en la medida que las circunstancias y sus recursos se los permiten; esto esta coadyuvado en su interacción con el grupo. En el contexto educativo no hay claridad respecto al desarrollo de autonomía, causado más por el enfoque del currículo que por los estudiantes; nos explicamos: los estudiantes tienen que circunscribirse a un tiempo definido, a una bibliografía recomendada, a unos temas impuestos, al desarrollo secuencial de unas actividades impuestas por la metodología, con muy poca capacidad de decisión; se complica cuando los estudiantes intuyen pero no tienen claro el sentido y la dirección de lo que están haciendo en la universidad.

4.2.7 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Categoría de análisis: Aprendizaje significativo	
Sub Categorías	Conflicto cognitivo
	Estrategias de motivación
	El aprendizaje en la interacción
Análisis documental	

Encuesta a Docentes	Las respuestas de los docentes sobre este tema (pregunta no 13) nos confirma que el estudiante genera el progresivo autoaprendizaje sin depender del docente. El docente en muchas ocasiones es poco tocado por el estudiante, pero también todo depende del docente. Adicionalmente en las respuestas a la pregunta número trece se encuentra que los alumnos se encuentran agrados con el método porque ellos son los protagonistas de su aprendizaje; Aprenden a trabajar en grupo a través de la discusión constructiva; convertirse y potencializar su capacidad de investigación
Encuesta a Estudiantes	En la pregunta número ocho, los estudiantes manifiestan que están logrando el desarrollo de sus competencias en el continuo aprendizaje de nuevos conceptos, el leer con más frecuencia, comprender y abrir la mente con mayor facilidad creando un aprendizaje para siempre, y no para el momento; además sienten que los conocimientos los pueden aplicar en su vida cotidiana y son pertinentes para la toma de decisiones.
Observación Directa	En las sesiones correspondientes al auto aprendizaje se puede evidenciar que no hay una clara apropiación del concepto del aprendizaje auto dirigido, los alumnos se reúnen en torno a su líder natural para ir consultando las informaciones que necesita para atender sus responsabilidades. De otra parte no se cuenta con un espacio para la socialización de los conocimientos que individualmente cada uno consiguió, por lo que el proceso presenta fisuras que deben ser atendidas prontamente.

Existe una gran motivación de los estudiantes por lo que están aprendiendo, y la contextualización de los problemas, aunado a su experiencia genera significado al aprendizaje. Esto es notorio, por la forma como actúan en el aula; sin embargo se acentuaría más el significado de este aprendizaje si los problemas fueran más reales, el conocimiento más pertinente, los temas más esenciales, y se diera un mejor proceso de retroalimentación.

4.2.8 INTERDISCIPLINARIEDAD

Categoría de análisis: Interdisciplinarietàad	
Sub	Interdisciplinarietàad

Categorías	Electividad
	Multidisciplinariedad
Análisis documental	Una revisión de varias unidades pedagógicas nos muestran que no existe interdisciplinariedad, pues cada unidad pedagógica desarrolla objetivos, contenidos, temas, competencias para una sola asignatura o disciplina. En la malla curricular, las unidades pedagógicas se agrupan en núcleos temáticos, y estos a su vez, en bloques temáticos.
Encuesta a Docentes	
Encuesta a Estudiantes	En la pregunta nro. Diez, algunos estudiantes manifiestan comodidad por enfocarse en un solo tema.
Observación Directa	En general la unidad académica se desarrolló alrededor de una sola disciplina como eje central; se tocaron de manera somera temas relativos a disciplinas afines a la central.

Una revisión del plan de estudios, muestra que los temas son mono disciplinares, en contravía de lo postulado por el Aprendizaje Basado en Problemas.

De todas maneras, la estructura de este plan de estudios permitiría en algún momento el abordaje de situaciones reales como problemas, desde diferentes disciplinas en el concepto que en Unisanitas denominan Núcleo Temático y Bloque Temático.

5 CONCLUSION

La pregunta que generó esta investigación involucró varios aspectos que vale la pena puntualizar para poder enmarcar los términos de nuestra conclusión:

¿Qué tan consecuente es el currículo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas y su desarrollo, con los postulados pedagógicos que fundamentan teóricamente al Aprendizaje Basado en Problemas?

La definición de currículo desde lo indicado por Luz Delia Castro, implica un proceso que se hace evidente en todas las prácticas, teorías, estrategias, actitudes y discursos portadores que lo dinamizan, y lo que observamos en el programa objeto de investigación es consecuente con esta definición, lo que significa que estamos al frente de un currículo que logrará una transformación social. En la documentación entregada, y en las observaciones hechas se perciben acciones que están en consecuencia con las estrategias propuestas en diferentes niveles: se tiene en cuenta el entorno para definir las profundizaciones del programa; la misión y la visión de la facultad y de la universidad son claras; se reconocen las circunstancias en las que se desarrolla el hecho educativo haciendo los diseños pertinentes; el Aprendizaje Basado en Problemas es una postura educativa frente a la realidades del entorno; la apertura de una jornada nocturna

responde al reconocimiento de la realidad de los sujetos; se enuncia el currículo a través de bloques, núcleos y unidades pedagógicas; los convenios interinstitucionales, el apoyo de un grupo empresarial, la electivas, la misma metodología y la opción entre tres profundizaciones son muestra de criterios curriculares; la malla, los planes de estudios, las unidades pedagógicas, el grupo de investigación, y el sistema de evaluación conforman una sólida estructura curricular; el Aprendizaje Basado en Problemas, junto con un semestre de prácticas, el plan de visitas empresariales y el desarrollo de proyectos de investigación conforman una estrategia pedagógica transformadora; por último, las actividades institucionales de autoevaluación para todos los procesos y en todos los niveles permiten hacer un seguimiento permanente a la gestión curricular.

El programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas está dentro del marco legal exigido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y dentro de las recomendaciones que hace la Asociación Colombiana de Facultades de Administración de Empresas (ASCOLFA). Se involucran todos los componentes exigidos para un programa de pregrado en Administración de Empresas, donde Administración tienen un mayor componente, seguido de Finanzas, Mercadeo, Producción y Operaciones, destacando un componente adicional en la Administración en Salud.

Aprendizaje Basado en Problemas es un aspecto más complejo de puntualizar, pues no existe consenso en su definición. Esta investigación lo aborda como el modelo que adoptan las instituciones para implantar una serie de postulados pedagógicos que se enfocan especialmente en la forma como las personas

aprenden, a diferencia de los modelos tradicionales que se enfocan primordialmente en la forma como las personas enseñan. Estos modelos los ubicamos en tres niveles que dependen del grado de compromiso con esos postulados pedagógicos: el filosófico, el educativo, y el didáctico. En el nivel filosófico, existe un compromiso total del modelo con los postulados del ABP, de tal manera que impregnan a toda la institución y su entorno; no existen restricciones de ninguna naturaleza. En el nivel educativo, hay un menor compromiso con los postulados del ABP, de tal manera que solamente se impregna el currículo, sin lograr afectar a toda la institución; este menor compromiso se debe a diferentes causas: disposición de recursos, aspectos culturales, normas legales, falta de preparación para entender los postulados del ABP, resistencia al cambio, etc. En el tercer nivel, el didáctico, el compromiso con los postulados impregna solamente a la práctica educativa, sin lograr afectar al currículo y a la institución; normalmente es el esfuerzo de pocos docentes que quieren innovar su quehacer diario.

Esta investigación concluye que hay consecuencia del currículo del programa académico de la Facultad de Administración de Empresas con los postulados pedagógicos del Aprendizaje Basado en Problemas, y lo ubicamos en el nivel educativo, con posibilidades de ascender al nivel filosófico. Es claro que el programa está siguiendo los pasos de lo hecho en los programas predecesores (Medicina y Enfermería), en la misma institución, que tienen mayor madurez con el modelo, pero se debe advertir que está en etapa de implantación. Esto genera dos tipos de riesgo: el primero es dejarse arrastrar por la inercia de las prácticas que

tienen los programas del área de la salud, motivado por el éxito que allí se está teniendo, y segundo las dificultades que se encuentran normalmente en la fase de implantación que pueden hacer que el modelo no sea exitoso y termine siendo un modelo tradicional más con un nombre que no le corresponde. Estas dificultades las advierte la Universidad de Montreal: falta de preparación de los docentes, falta de preparación de los estudiantes, elaboración de los problemas y la evaluación de los estudiantes.

El primer riesgo se advierte en el análisis documental, pues algunas políticas institucionales, reglamentos y estatutos giran en ambientes propios de programas de salud.

El segundo riesgo, también evidente, se advierte en la práctica de los docentes, de los estudiantes y del diseño curricular, es fuertemente notorio el peso de los paradigmas propios de la educación tradicional.

6 RECOMENDACIONES

En la fase de implantación de la metodología, en la que se encuentra la Facultad, se debe poner especial atención al desarrollo de competencias específicas para sus docentes y estudiantes, con el propósito de facilitar su respectivo rol en ABP:

- Para los docentes es importante que a través de un hábil y correcto manejo de preguntas puedan guiar a los estudiantes en los momentos en que estos tienen dudas, se quedan en blanco, o, en que los ritmos de aprendizaje se hacen lentos.
- Los docentes son capaces de identificar estudiantes que no están logrando sus competencias, pero tienen dificultades para intervenir apropiadamente.
- Los docentes deben ser capaces de identificar los momentos en que los estudiantes disminuyen su ritmo de aprendizaje por falta de motivación y contar con herramientas que les permitan dinamizar el ritmo nuevamente.
- En el caso de los estudiantes, es importante que la Universidad los prepare más específicamente para esta metodología, a través de capacitación que les permita tener herramientas para búsqueda de información, investigación, análisis, socialización, manejo de conflictos, uso correcto del tiempo, trabajo en equipo.

Aprovechar de manera más pertinente, las bondades de la tecnología y las comunicaciones para crear puentes de dialogo entre estudiantes y docentes (aulas virtuales, wikis, blogs, sitios web)

La Universidad debe desarrollar procedimientos más expeditos que apoyen a la Facultad en el manejo de estudiantes que no están logrando sus competencias.

La Universidad debe preparar adecuadamente sus estructuras administrativas de atención a los estudiantes, para responder de mejor manera a las necesidades en una jornada nocturna (servicios de fotocopiado y biblioteca, cafetería, espacios de esparcimiento, apoyo de bienestar estudiantil, acceso permanente a directivas, etc.).

Se deben revisar los problemas de las unidades pedagógicas para hacerlos más pertinentes con el contexto en el que los estudiantes se desarrollarán profesionalmente.

7 ANEXOS

7.1 Anexo 1: Autorización de la Fundación Universitaria Sanitas



Bogotá, 11 de mayo de 2011.
VA - 00023

Profesor
ÁLVARO SIERRA DEVIA
Facultad de Administración de Empresas
Fundación Universitaria Sanitas

Ref. Solicitud de autorización con fines académicos de archivos documentales del currículo del programa de Administración de Empresas y fundamentación del ABP.

Apreciado Álvaro:

En atención a la solicitud de autorización para el análisis documental del currículo del programa de Administración de Empresas y el fundamento del Aprendizaje Basado en Problemas, nos permitimos informar lo siguiente:

Toda vez que el proyecto de investigación en desarrollo de los estudios que adelanta de maestría, tienen por objeto el fundamento del Aprendizaje Basado en Problemas del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas, se autoriza con fines exclusivamente académicos el análisis documental de los siguientes soportes:

1. Plan de estudios con el que se obtuvo el registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional
2. Las unidades pedagógicas de los primeros cinco semestre del programa en mención.
3. Documentos institucionales que describen el desarrollo de la metodología ABP.

De la misma forma, adjunto estamos remitiendo el respectivo acuerdo de confidencialidad, que deberá suscribir con la Fundación Universitaria Sanitas tendiente a proteger la información requerida por usted.

Agradecemos su atención y quedamos atentos a cualquier comentario.

Atentamente,


RODRIGO MUÑOZ
Rector
Fundación Universitaria Sanitas
romunoz@colsanitas.com


SONIA H. ROA TRUJILLO
Vicerrectora Académica
Fundación Universitaria Sanitas
shroa@unisanitas.edu.co

Copia: Dr. Luis Fernando Restrepo Montoya
Decano Facultad de Administración de Empresas

Proyectó_ Nelly Morales

93

7.2 Anexo 2. CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

ABP en la Facultad de Administración de Empresas en UNISANITAS

Investigadores: Manuel Moreno / Alvaro Sierra

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Objetivo: Identificar los fundamentos del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas

Semestre: _____

Por favor responda el cuestionario con sus opiniones personales, con sus propias palabras y de manera breve y concisa.

1. Describa la misión de la Universidad
2. Describa el propósito general del programa de Administración de Empresas
3. ¿AL iniciar el programa, fue objeto de un diagnostico inicial? En caso afirmativo. Describa
4. ¿Ha recibido capacitación sobre ABP?, en caso afirmativo, indique en que momento y haga una breve descripción.
5. ¿Cuál es su rol, como estudiante, en esta metodología?
6. Describa brevemente el rol del docente
7. ¿Desarrolla actividades paralelas que no son propias de la formación en Administración de Empresas, dentro de la Universidad? En caso afirmativo, descríbalas.

8. ¿Cómo identifica usted que está logrando el desarrollo de sus competencias como Administrador?
9. ¿La Universidad hace seguimiento permanente del desarrollo de sus competencias de Administrador de Empresas? En caso afirmativo, ¿Cómo lo hace?
10. Describa lo que más le ha gustado o se le ha facilitado con el uso del ABP
11. Describa las mayores dificultades que tiene o ha tenido con el uso del ABP.
12. ¿Por qué cree que es importante trabajar en equipo?
13. ¿Qué ventajas y desventajas ha encontrado al trabajar en equipos pequeños?
14. ¿Qué actividades desarrollan en equipo, y como las ejecutan?
15. ¿Qué es un problema y porque es importante en ABP?
16. ¿Considera que su autonomía se ha desarrollado con el uso de este método? Explique.
17. De los temas que ha aprendido, ¿cree que algunos no son pertinentes para su ejercicio como Administrador? Explique.
18. Identifique ventajas y desventajas de ABP, con respecto al método tradicional.
19. ¿Qué actividades podría usted desarrollar en cualquier empresa colombiana, en este momento?
20. Describa, ¿Cómo ha cambiado su vida el uso de ABP?

Muchas gracias por su colaboración.

7.3 Anexo 3. CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

ABP en la Facultad de Administración de Empresas en UNISANITAS

Investigadores: Manuel Moreno / Alvaro Sierra

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES DE LA FACULTAD DE
ADMINISTRACION DE EMPRESAS

Objetivo: Identificar los fundamentos del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del programa de Administración de Empresas de la Fundación Universitaria Sanitas

Por favor responda el cuestionario con sus opiniones personales, con sus propias palabras y de manera breve y concisa.

1. Describa la misión de la Universidad

2. Describa el propósito general del programa de Administración de Empresas

3. Que pertinencia tiene el currículo con respecto a la realidad del país

4. ¿Recibió usted, formación en ABP? En caso afirmativo, indique en qué momento y haga una breve descripción

5. ¿Cuál es su rol como docente, con esta metodología?

6. Describa brevemente el rol que tiene el estudiante

7. ¿Cómo identifica el logro de competencias que están alcanzando sus estudiantes?

8. ¿Existe un plan de seguimiento individual o grupal para los estudiantes? En caso afirmativo, descríbalos.

9. ¿Que aspectos del uso del ABP, considera usted, son más agradables para sus estudiantes?

10. ¿Qué aspectos del uso del ABP, considera usted, se le dificultan más a sus estudiantes?
11. ¿Qué aspectos se le dificultan más a usted, con el uso de este método?
12. ¿Qué aspectos se le facilitan más a usted, con el uso de este método?
13. Esta metodología invita al alumno a ser el centro del proceso, y al docente a perder protagonismo. ¿Cree usted que esto se está logrando? Explique.
14. ¿Qué estrategias utiliza usted para mantener la motivación de sus estudiantes?
15. En sus palabras, ¿qué es un problema y porque es importante en ABP?
16. El uso de este método, ¿ha desarrollado autonomía en sus estudiantes? Explique.
17. ¿Qué ventajas y desventajas encuentra usted en ABP, con respecto al sistema tradicional?
18. Cuáles son los principales cambios que observa usted en sus estudiantes, que puedan ser consecuencia del uso del ABP
19. Prefiere usted el sistema tradicional o el ABP. Explique.
20. Describa que aspectos mejoraría del método actualmente implantado en la Universidad.

Muchas gracias por su colaboración.

7.4 Anexo 4. MATRIZ BASE PARA ANALISIS

		Ubic Pág	Instrumentos AD CE ED OD			
Estrategias para una educación transformadora (Luz Delia Castro)						
Nivel de Facultad, Programa y Espacio académico						
	1. Apropriación del contexto histórico educativo del currículo					
	2. Identidad del currículo y armonización con el entorno					
	3. Postura educativa del currículo frente a la realidad					
	4. Reconocimiento de la realidad de los sujetos y su proyección					
	5. Enunciación de los componentes curriculares					
	6. Criterios curriculares					
	7. Estructuración del currículo					
	8. Predicción de la enseñanza transformadora					
	9. Operacionalización del currículo					
	10. Seguimiento a la gestión curricular					
Preguntas para análisis curricular (George J. Posner)						
Documentación y origen						
	1. ¿Cómo está documentado el currículo?					
	2. ¿Qué situación produjo el desarrollo del currículo?					
	3. ¿Qué perspectiva representa el currículo?					
Currículo formal						
	4. ¿Cuales son los propósitos y contenido del currículo?					
	5. ¿Qué suposiciones están implícitas en el enfoque del currículo acerca del propósito o el contenido?					
	6. ¿Cómo está organizado el currículo?					
	7. ¿Cuáles suposiciones están implícitas en la organización del currículo?					
Currículo en uso						
	8. ¿Cómo está implementado el currículo?					
	9. ¿Qué enseña el currículo desde el punto de vista de la evaluación?					
Fundamentos del Aprendizaje Basado en Problemas						
1	Aprendizaje centrado en el alumno					
	Selección de estudiantes	1.31;3.24;	AD	CE		
	Rol en el proceso	1.25,171;2.21;3.6	AD	CE	ED	OD
	Entorno del aprendizaje	1.139;2,33;3,5	AD	CE	ED	OD
	Evaluación	1.141;3.7;2.198;3.27	AD	CE	ED	OD
	Los alumnos conducen su investigación	2.189;3.1	AD	CE	ED	OD
	Las dificultades del alumno	3.23	AD	CE	ED	OD
2	Grupos pequeños					
	El monitoreo	2.194;3.7	AD			OD
	Trabajo colaborativo	1.134;3,5	AD			OD
	Tamaño de grupo	1.24;3,5	AD			OD
3	Docente como facilitador del proceso					
	Rol del docente	1.25,84;2.36;3.15,21	AD		ED	OD

		La calidad del docente	2.44;3.22	AD		ED	OD
		Planificación de las unidades	2.79	AD		ED	OD
		Estrategias	2.131	AD		ED	OD
4	El problema como motivador						
		Formulación de los problemas	1.155;3.2,5,26	AD	CE	ED	OD
		Problemas prioritarios	1.26;3.5,26	AD	CE	ED	OD
		Experiencia e innovación	1.67;3.3	AD	CE	ED	OD
		Resolución de problemas	1.72;3.6	AD	CE	ED	OD
		La investigación	1.102;3.11	AD	CE	ED	OD
		La practica	1.119;3.13	AD	CE	ED	OD
		La implementación	1.124;3.20	AD	CE	ED	OD
5	Generador de habilidades						
6	Aprendizaje auto dirigido						
		Elementos fundamentales	1.37;2.24;3.13	AD	CE	ED	OD
		A ritmo de tambor	1.23,39;2.22	AD	CE	ED	OD
		Cuanto se requiere?	1.42;3.13	AD	CE	ED	OD
		Multidisciplinariedad	2.209;3.13	AD	CE	ED	OD
7	Construcción colectiva del conocimiento						
		El monitoreo	2.194;3.7	AD			OD
		Trabajo colaborativo	1.134;3,5	AD			OD
		Tamaño de grupo	1.24;3,5	AD			OD
8	Desarrollo de autonomía						
		Por que es relevante la autonomía en el aprendizaje?	1.47	AD	CE	ED	OD
		Significados de la noción de autonomía	1.50	AD	CE	ED	OD
		La autonomía como competencia personal	1.55	AD	CE	ED	OD
		Autonomía y niveles de profundidad e el aprendizaje	1.61	AD	CE	ED	OD
9	Conflicto cognitivo						
		Estrategias de motivación	3.16	AD	CE		OD
		El aprendizaje en la interacción	3.17	AD	CE		OD
10	Contextualización						
		Aprendiendo lo que se necesita	1.18,34;3.1	AD	CE	ED	OD
		Demoler y edificar	1.19;3,9	AD	CE	ED	OD
		El hoy en el aprendizaje	1.22;3,9	AD	CE	ED	OD

AD Análisis documental
CE Cuestionario a Estudiantes
ED Cuestionario a Docentes
OD Observación Directa

BIBLIOGRAFIA

- Araujo, U. F. (2008). *El aprendizaje Basado en Problemas*. Barcelona: gedisa editorial.
- Araújo, U., & Amorin Arantes, V. (2008). Comunidad, conocimiento y resolución de problemas: el proyecto académico de la USP Este. En U. Araújo, & G. Sastre, *El aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 153). Barcelona, España: Gedisa.
- Araújo, U., & Sastre, G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad*. Barcelona (España): Gedisa.
- Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Manantial.
- Barell, J. (1998). *Prendeizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Begué Lema, A. L., & Correa Arias, C. (2009). Las herramientas didácticas dentro de los procesos del aprendizaje basado en problemas. En C. Correa Arias, & J. A. Rúa Vásquez, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior* (pág. 141). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- Beltran, J. y. (2003). *Cómo aprender con internet*. Madrid: Fundacion Encuentra.
- Bernabeu Tamayo, M. D. (2008). Innovación curricular en la Escola Universit ria d'Infermeria Vall d'Hebron de Barcelona: diseño e implementación del ABP. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 191). Barcelona, España: Gedisa.
- Branda, L. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Facultat de Medicina.
- Branda, L. (2008). El APrendizaje Basado en Problemas. El resplandor tan brillante de otros tiempos. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 20). Barcelona, España: Gedisa.
- Castro Parra, L., Giraldo Arias, L., & Alvarez O, C. P. (2010). *El currículo, estrategias para una educacion transformadora*. Bogotá, D.C.: Universidad de la Salle.
- Dahle, L. O., Fossberg, P., & Hard, H. (2008). La Enseñanza basada en problemas de la Medicina fomenta el desarrollo de unos sólidos cimientos teóricos y una actitud profesional de base científica. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 171). Barcelona, España: Gedisa.

Deelman, A., & Hoebergis, B. (2008). El ABP en el contexto de la Universidad de Maastricht. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 131). Barcelona, España: Gedisa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro (informe a la UNESCO)*. Madrid: Santillana.

Diario Oficial. (CXLIII No. 46971). Ley 1188 del 25 de Abril del 2008. *Diario Oficial*, 1.

Diaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Enemark, S., & Kjaersdam, F. (2008). El ABP en la teoría y la práctica: la experiencia de Aalborg sobre la innovación del proyecto en la enseñanza universitaria. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (pág. 67). Barcelona, España: Gedisa.

Font i Ribas, A. (2009). Aprendiendo Derecho por problemas. En C. Correa Arias, & J. A. Rúa Vásquez, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior* (pág. 27). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Franquet Sugrañes, M. T. (2009). El aprendizaje del Derecho en Titulaciones no Jurídicas: el ABP y el aprendizaje autónomo. En C. Correa Arias, & J. A. Rúa Vásquez, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior* (pág. 73). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Gairin, J. y. (2003). *La calidad en educación*. Barcelona: Praxis.

Gonzalez Hernandez, P. M. (2009). Experiencias en la implementación de la metodología de "Aprendizaje Basado en Problemas" en la Universidad de Guadalajara. En C. Correa Arias, & J. A. Rúa Vásquez, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior* (pág. 57). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Montoya Vargas, J. (2009). El método de indagación de Dewey y el aprendizaje basado en problemas. En C. Correa Arias, & J. A. Rúa Vásquez, *Aprendizaje basado en problemas en la educación superior* (pág. 91). Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.

Morales, P. y. (2004). *Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning. Theoria vol 13*.

Panqueva, T. J. (1995). *Concepciones, teorías, modelos y tendencias curriculares, Secretaria de Educación departamental de Risaralda*. Pereira: Centro experimental Piloto Pereira.

Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw Hill.

Rué, J. (2008). Aprender en autonomía en la Educación Superior. En U. Araújo, & G. Sastre, *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* (págs. 47-66). Barcelona, España: Gedisa.

Salinas Gomez, O., & Zapata Dominguez, A. (2009). *Exámenes de calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES - ASCOLFA.

Service D'aide a L'enseignement. (2004). *El Aprendizaje pro problemas en la enseñanza superior*. Montréal, Canadá: Université de Montréal.

Torres, S. d. (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Editorial Escuela Española s.a.

Torres, S. d. (1994). *Innovacion curricular, proceso, estrategias y evaluacion*. Madrid: Dykinson.

Universidad politécnica de madrid. (2008). *Aprendizaje basado en problemas guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid,España: servicio de innovación educativa de la universidad Politécnica de Madrid.

Vargas Guillen, G. (2006). *Tratado de epistemología*. Bogotá, Colombia: San Pablo.