

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**IMPACTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA DE FORMACIÓN POR CICLOS
PROPEDÉUTICOS EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS COLOMBIANAS**

Investigadora Principal: Teresa Flórez Peña

Co-investigador: Iovan Parra Cuestas

Chía, 28 de enero de 2013

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. MARCO DE REFERENCIA	8
1.1. Antecedentes a nivel internacional	8
1.2. El modelo colombiano	12
1.3. Referentes legales	21
1.4. Fundamento conceptual de la formación por ciclos propedéuticos	22
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	32
2.1. Formulación del problema de investigación	32
2.2. Justificación	34
2.3. Objetivos	35
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	36
3.1. Tipo de investigación	38
3.2. Población Seleccionada	39
3.3. Definición de instrumentos	41
4. Hallazgos Iniciales	42
5. CONCLUSIONES	47
6. REFERENCIAS	48
ANEXOS	52

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfico 1. Articulación entre niveles y ciclos	17
Gráfico 2. Articulación educación superior y educación media	18
Gráfico 3. Definición de competencia	28
Gráfico 4. Complejidad de las competencias en los niveles educativos	30

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Definición de factores	38
Tabla 2. Determinación de descriptores	39

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO 1. Encuesta a Directivos	52
ANEXO 2. Encuesta a Docentes	60
ANEXO 3. Encuesta a Estudiantes	69
ANEXO 4. Instrumento para análisis documental	74

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de dos décadas, Colombia transita el camino de políticas educativas que responden a la necesidad fundamental de la formación por competencias, favorecer la movilidad estudiantil y preparar para la vida laboral. Una de estas políticas es la formación por ciclos propedéuticos que parte de la idea de que un estudiante cursa un programa y desarrolla unas competencias generales y específicas certificadas, que le permiten acceder a un trabajo y/o continuar en niveles superiores de educación.

Su implementación se da con disimulo desde finales de la década de los 90 y avanza considerablemente desde el año 2007 cuando se emite el primer documento de directrices para ello. Las reflexiones expresan que es necesario realizar estudios sobre la implementación de la política con miras a consolidar un referente para el sistema, en este caso, sobre la forma en que esta política educativa se muestra en los currículos de las instituciones de educación superior colombianas. Con este objetivo se diseñó un estudio de tipo cualitativo y alcance descriptivo, con la metodología de estudio de casos en instituciones educativas de reconocida trayectoria en este tipo de formación. En este documento se presentan los referentes teóricos, las definiciones metodológicas y unos hallazgos iniciales a partir del análisis de documentos curriculares institucionales con miras a caracterizar la implementación de la política en el diseño curricular vigente en el país.

El trabajo de campo con las comunidades institucionales se encuentra en desarrollo.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes a nivel internacional

La formación por ciclos propedéuticos parte de la idea de que un estudiante cursa un programa y desarrolla unas competencias generales y específicas reconocidas por una titulación o certificación, que le permiten acceso a un trabajo y a los ambientes propicios para el desarrollo de competencias requeridas para continuar su formación en niveles superiores de educación.

En diversos países de los continentes desarrollados, los sistemas educativos organizados por ciclos propedéuticos han existido desde la década de los años setenta en áreas específicas de formación. Se han puesto en marcha para lograr los más altos niveles del conocimiento en la formación, en función de dos factores: la flexibilidad y adaptabilidad de la oferta a los rápidos cambios laborales y a los requerimientos de calificación; y el aumento en la diversidad de oportunidades de acceso a la educación superior. Se caracterizan por trabajar en etapas, diferenciadas en su duración y por hacer énfasis en la teoría y la práctica.

Este proceso se vio apoyado por la creación de instituciones y programas de formación de ciclo corto, con el objetivo de dar formación laboral a los jóvenes, los que luego se volvieron alternativas de formación académica para universidades y pregrados largos tradicionales, atendiendo a requerimientos de masificación de la cobertura como a las nuevas demandas de la calificación laboral.

Son varios los informes internacionales, vigentes desde finales de la década de los 90, que han marcado la pauta en la organización del Espacio europeo de educación superior EEES lo que se ha traducido en el desarrollo de sistemas educativos y propuestas académicas de corte propedéutico. Se cuentan el Informe de Jacques Attali, en su versión de 1997, que replantea los ciclos de educación superior a partir

de la reducción de la formación inicial a 3 años a los que suma de 2 a 5 años para lograr los títulos de maestría y doctorado, tiempos en los que se conjugan ofertas de actualización, puesta en marcha efectiva de mecanismos como las validaciones y las transferencias entre instituciones, como camino a una mayor equidad y a contar con más recursos efectivos de alta calificación. En la misma línea, la Declaración de la Sorbona de 1998 planteó la urgencia de resolver la inflexibilidad curricular evidente en ciclos largos de formación que no son acordes con los rápidos cambios en el conocimiento y en el mercado de trabajo.

Luego, la Declaración de Bologna de 1999 formalizó la organización del sistema educativo superior con dos niveles, el primero de pregrado (Bachelor) de tres o cuatro años de duración – de 180 a 240 créditos- dependiendo del área de conocimiento y un segundo nivel, de 1 ó 2 años según el área, para el logro del título de Master. En esta organización, el primer nivel busca dar la fundamentación general y pluridisciplinaria para continuar estudios y calificación técnica o profesional de nivel ocupacional intermedio. A pesar de que cada nivel tiene objetivos y contenidos curriculares propios, ellos deben ser conocidos por toda la comunidad y el egresado debe contar con las competencias necesarias para entrar al mercado laboral o continuar con estudios posgraduales en otras instituciones o países lo que se evidencia en el documento denominado Suplemento al Diploma en el que se expresan los logros del graduando.

Todas estas posturas fueron claramente apoyadas por el Proyecto Tuning de Europa, año 2000, que plantea que el desarrollo de las competencias en los programas educativos puede relacionarse con la construcción de un nuevo paradigma educativo orientado al aprendizaje con implicaciones directas en la flexibilidad, en la redefinición de perfiles profesionales de los programas de formación, los cuales podrían poseer diferentes puntos de ingreso y egreso.

Desde estos desarrollos, se inició el denominado Proceso de Bolonia, que pretendió hacer seguimiento a las implementaciones derivadas de la puesta en marcha de las declaraciones. En consecuencia, en el año 2001, se dio la firma de la Declaración de Praga con especial interés en la estructuración de los dos niveles (pregrado y posgrado), el uso de nuevas tecnologías y el fomento de mayor participación y democratización en la educación. Dicho seguimiento se planteó cada dos años, 2003 en Berlín, 2005 en Bergen y Glasgow, 2007 en Londres, 2009 en Bélgica en donde se ha renovado la intención de considerar la educación como un bien público por lo cual es obvia la eliminación de barreras para la movilidad y el reconocimiento generalizado de títulos.

En este marco, en países como Alemania, Holanda, España, Francia, Inglaterra, Suecia, Pakistán, el primer nivel -3 años forma un ingeniero técnico o práctico, equivalente al tecnólogo, capacitado para la solución de problemas tecnológicos en la producción, pero no para la investigación tecnológica de alto nivel; su título es: ingeniero técnico, ingeniero práctico, tecnólogo, ingeniero de producción, ingeniero asociado, técnico o tecnólogo en ingeniería, y otras. Un siguiente nivel ofrece 2 ó 3 años más, desarrolla las áreas de investigación y desarrollo y conduce al título de profesional o senior.

Otro estilo se observa en Estados Unidos, donde, si bien no recibe la denominación de formación por ciclos, el proceso educativo se ampara en ese proceder, porque un egresado de la secundaria puede ingresar a un community college -dos años, o a un technical college -3 años y, según el tipo y la cantidad de créditos acumulados, puede ingresar a colleges de 4 años o universidades.

Se observa que el sistema de trabajo por ciclos propedéuticos responde a intereses comunes a los sistemas educativos tales como: la necesidad de reducir el tiempo de formación para obtener el primer título universitario; la necesidad de cerrar la brecha entre el sector universitario y el no-universitario, la urgencia de lograr comparabilidad y transparencia entre instituciones educativas como condición para la movilidad y transferencia de estudiantes y profesores entre diversos países europeos y la

necesidad de incrementar la visibilidad de los títulos, para que gocen de una amplia aceptación mundial.

Supone ello un cambio de paradigma porque la respuesta a los espacios laborales y al incremento en los niveles de empleabilidad no se asienta en asuntos de vocación o en el manejo solvente de tareas especializadas sino en el dominio de competencias que permitan el aprendizaje durante toda la vida –línea constitutiva clave del nuevo paradigma y la rápida adaptación al entorno laboral. Hay un entretejido que recoge posturas de corte académico como la aceptación del aprendizaje abierto, la democratización de las formas y contextos de aprendizaje como la educación a distancia y virtual y la urgencia de incrementar el acceso y permanencia al sistema de educación superior, en combinación con posturas de corte ocupacional que parten de la consideración de nuevos renglones de la economía de nivel intermedio, en la necesidad de formarse de acuerdo con las contingencias tecnológicas, del mercado y de la reformulación de las profesiones y ocupaciones.

Estas nuevas estructuras educativas han hecho variar la participación de los niveles de formación técnico profesional y tecnológico frente a la profesional universitaria, los primeros han observado un incremento evidente de tal manera que en países del primer mundo como Austria o Francia se observa una combinación del sistema 50% vs 42% respectivamente, y en otros como el Reino Unido o los Países Bajos, los porcentajes registrados son 75% vs 25% aproximadamente. Ello contrasta con la composición de los sistemas educativos en Latinoamérica, de lo cual es muestra Colombia, con un porcentaje 75% para el nivel terminal vs 25% para los niveles técnico y tecnológico. (Ministerio de Educación Nacional, 2012)

2.3. El modelo colombiano

En Colombia se asume esta política bajo cuatro líneas educativas transversales: *ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad, eficiencia del sector y pertinencia educativa*, las cuales se han apoyado y han potenciado esquemas de trabajo como el desarrollo curricular por créditos, la flexibilidad, la formación por competencias y la inversión en ciencia y tecnología.

El desenvolvimiento de la política de formación por ciclos propedéuticos en el país en términos de formulación, normalización e implementación por parte del sistema educativo, ha mostrado el siguiente recorrido:

En 1995 se realiza el Primer estudio sobre la Educación Tecnológica en Colombia, desde el ICFES, que apoyó los estudios realizados sobre el estado de la Educación Técnica y Tecnológica en el país, a través de los cuales se identificaron problemas existentes para el desarrollo de los niveles referidos al carácter terminal de la formación lo que dificultaba continuar estudios profesionales, bajo estatus social y educativo de los programas técnicos y tecnológicos, pocas instituciones y programas atendiendo las necesidades de oferta, inequidad de oportunidades educativas entre los estudiantes y egresados de los niveles técnico y tecnológico con respecto a los profesionales.

Como respuesta, se propuso la organización de un Subsistema de Educación Técnica y Tecnológica, conformado por diversos niveles o ciclos propedéuticos: técnico, técnico superior o tecnólogo y el nivel superior en las Ingenierías y en algunas áreas de las Ciencias. En ese sistema, existían dos modalidades en la educación secundaria: la académica y la técnica profesional, y había dos cursos posibles: desde la primera se llegaba a la educación superior tradicional que entroncaba con el primer ciclo tecnológico –de 3 años de duración- y seguía al ciclo profesional; desde la segunda, se llegaba al ciclo tecnológico y luego al profesional. Es decir, que lo técnico profesional era modalidad de la secundaria.

En el mismo año tuvo lugar la Misión para la Modernización de la Educación Superior Pública que analizó la educación técnica y tecnológica desde la doble perspectiva del déficit nacional de personal técnico altamente calificado y de la necesidad social de ampliación de cobertura y de flexibilización curricular. Generó algunas recomendaciones dirigidas al impulso de la diversificación técnica y tecnológica como medio para elevar la calidad, bajar las tasas de deserción y ampliar la cobertura; flexibilizar el sistema de educación superior, introduciendo ciclos intermedios y promoviendo las carreras cortas, con énfasis en las técnicas y las tecnológicas; integrar las instituciones técnicas-profesionales, las escuelas tecnológicas y las universidades lo que suponía una sólida fundamentación en las bases científicas de la tecnología en contraposición a la tradicional formación práctica instrumental con un papel determinante del sector público.

En el año 1997, tuvo lugar la Comisión para el Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica, convocada por el ICFES, para el estudio y formulación de políticas para las dos modalidades de educación superior, con participación de gremios como ACIET y ACICAPI. Esta Comisión reflexionó principalmente sobre la interacción de la educación técnica y tecnológica con el sistema existente de educación superior lo que llevó a la conclusión de que la educación superior colombiana carecía de organicidad, integración y coherencia, entre sus instituciones y programas, caracterizadas, por condiciones de atomización y dispersión.

A continuación, tuvo lugar la Comisión para la educación superior creada en el gobierno de Andrés Pastrana de la cual resultó el primer documento referido a la Formación por ciclos propedéuticos, aparecen la Ley 749 de 2002 que establece los lineamientos generales para la formación por ciclos, la Resolución 3462 de 2003 que contiene la directriz para la organización curricular correspondiente para las ciencias administrativas, de la información e ingenieriles y el documento CONPES 081 de 2004 que organizan la creación del Sistema Nacional de Formación para el trabajo y

donde se muestra esta formación como articulación entre niveles educativos y con el ámbito laboral.

Aunque se encuentra esta normativa desde principio de la década, es sólo hasta el año 2007 que se emite el documento de Política Pública para implementación de la formación por ciclos, lo que termina de regularse con la Ley 1188 de 2008, el Decreto 1295 de 2010 y el documento borrador de Política Pública del mismo año. Ello evidencia la intención de fortalecimiento de esta cultura de formación pero también el reciente ajuste en las directrices y –por tanto- de la implementación masiva de la política.

Desde el punto de vista de las definiciones curriculares, se ha dado un tránsito interesante y que se traduce en las siguientes consideraciones: la política permite que el estudiante asuma diversas rutas de formación dado que puede ingresar al sistema educativo superior proveniente de la educación media, de la educación para el trabajo, del nivel técnico o tecnológico. En un primer momento, se habla de ciclos para referirse a la formación técnica y tecnológica en áreas específicas, concepto que ha variado hasta entenderse estos ciclos como niveles y referirse por ciclos a la continuidad, es decir, un ciclo lo constituyen los niveles técnico profesional y tecnológico y otro ciclo, el tecnológico con el profesional en articulación.

Se observan además dos hechos claves: la superación de tareas meramente técnicas para el nivel técnico profesional para partir desde tareas de coordinación, lo que eleva el nivel de las condiciones de formación en los niveles posteriores, y la introducción de temas propios del enfoque curricular de esta política, a saber, las competencias como eje central y la flexibilidad.

Desde el punto de vista de las organizaciones operadoras naturales para la política, ha habido un tránsito desde la posibilidad de oferta sólo por instituciones técnicas y tecnológicas según lo contempla la Ley 749, hasta la apertura a todas las instituciones de educación superior establecida por normas posteriores.

Las condiciones actuales del sistema permiten al estudiante asumir varias rutas de formación: iniciar sus estudios de pregrado con un programa técnico profesional (2 ó 3 años) y transitar hacia la formación tecnológica (1 año más), para luego alcanzar el nivel de profesional universitario (1 año más); o bien ingresar desde la formación tecnológica y continuar al nivel profesional; o bien cursar cualquiera de los niveles de manera terminal; ingresar desde la educación media o la formación para el trabajo, asuntos que serán tratados posteriormente. A ello se suma, el hecho de que cada ciclo ofrece la posibilidad de realizar una especialización técnica, tecnológica o profesional.

Cada ciclo tiene un propósito educativo, un perfil profesional y un campo de desempeño diferente, en virtud de que son tres los criterios de organización curricular pertinentes: la autonomía del estudiante, la responsabilidad en el proceso de formación y la complejidad de las competencias a manejar. Se trata entonces de articular cada uno de los ciclos o eslabones en una cadena articulada que desarrolla un proceso de formación por niveles, cada uno con competencias más complejas y menos específicas que el anterior. Desde la óptica curricular, la organización de programas por ciclos propedéuticos debe atender a exigencias esenciales como el hecho de que deben diferenciarse claramente de otros programas por la vía de las competencias específicas y no por tiempos o acumulación de créditos; los planes de estudio deben orientarse y estructurarse partiendo del perfil ocupacional más alto de la cadena.

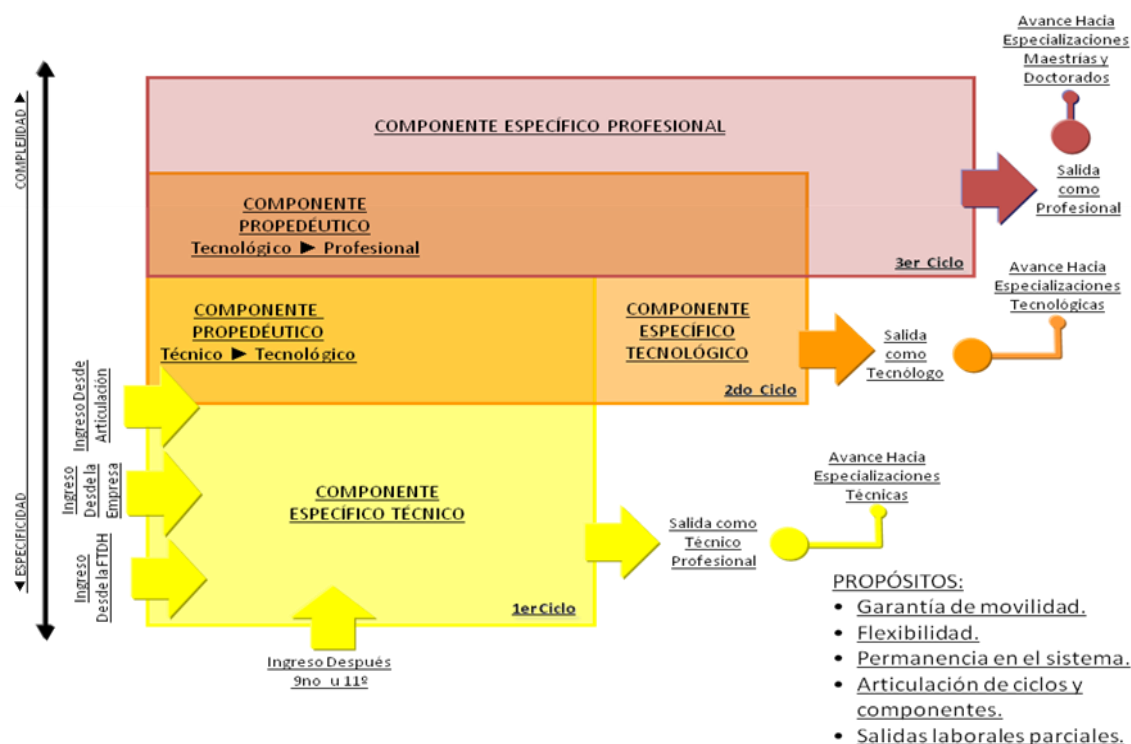
Con la formación por ciclos propedéuticos, las Instituciones de Educación Superior tienen una oportunidad importante para organizar sus programas académicos en forma coherente y coordinada, vincularlos con los sectores productivos dando respuesta a sus requerimientos a través de la formación de competencias pertinentes, y propiciar la movilidad tanto en el sistema educativo como hacia el mundo laboral.

De acuerdo con la Ley 749 de 2002, en su Artículo 3, literales a, b y c, el primer ciclo abarca la formación técnica profesional que comprende tareas relacionadas con actividades técnicas que pueden realizarse autónomamente en el orden de la programación y coordinación de procesos. El segundo ciclo tiene que ver con la formación tecnológica, la cual desarrolla responsabilidades de concepción, dirección y gestión. Por último, el tercer ciclo es el profesional, el cual permite el ejercicio autónomo de actividades profesionales de alto nivel, e implica el dominio de conocimientos científicos y técnicos.

Estas definiciones se detallan en los documentos de Política de formación por Ciclos propedéuticos del Ministerio de Educación Nacional, años 2007 y 2010, que expresan que la educación técnica profesional hace referencia a programas de formación integral de competencias con un alto grado de especificidad y un menor grado de complejidad, en el sentido del número y la naturaleza de las variables que intervienen y que el profesional respectivo deberá -por consiguiente- controlar. La educación tecnológica se refiere a programas de formación integral de competencias relacionadas con la aplicación de conocimientos en un conjunto de actividades laborales más complejas y no rutinarias. Finalmente, la educación profesional supone la posibilidad de plantear soluciones originales a situaciones problemáticas de la profesión o disciplina desde conocimientos científicos y técnicos.

En la gráfica 1 se muestra la articulación entre niveles y ciclos, de manera que se observa la presencia de los componentes específicos y los componentes propedéuticos - 'núcleos propedéuticos' para hacer referencia a los ámbitos de intersección que contemplan las competencias propedéuticas y que posibilitan la formación secuencial entre los niveles. Se observan las diversas posibilidades de ingreso y salida del sistema.

Gráfico 1. Articulación entre niveles y ciclos



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2010) Política de fortalecimiento de la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia. Bogotá.

Al revisar la política formulada, se encuentra que ha previsto dos estrategias por excelencia para proveer mayores espacios en su implementación y hacerla más viable: la articulación con la educación media y la puesta en marcha de alianzas.

La articulación de la educación media a la educación superior, específicamente de la educación media con el nivel técnico profesional, un ejercicio que se apoya en la gestión administrativa de la institución educativa y que debe estar acorde al proyecto educativo institucional del colegio o escuela y con las necesidades laborales del sector productivo.

El fin de esta figura es garantizar un mayor acceso a la educación superior puesto que el estudiante puede ingresar a los primeros periodos académicos de un programa técnico profesional cuando ha culminado 9º grado, de manera que se da un curso paralelo entre 10º y 11º y la educación superior, en algunos casos, las instituciones educativas certifican el curso de los dos primeros semestres académicos del técnico profesional bajo la forma de un técnico laboral que facilite a los estudiantes el desarrollo de tareas laborales en orden al cumplimiento del objetivo de generar un ingreso al mercado laboral más ágil.

Junto con ello, esta articulación apunta al fortalecimiento de los proyectos personales y productivos de los estudiantes y sus familias y a una mejor identificación de las necesidades propias del contexto para el desarrollo de competencias para la competitividad desde las instituciones escolares.

El siguiente gráfico ilustra las posibilidades de articulación:

Gráfico 2. Articulación educación superior y educación media



Fuente. Ministerio de Educación Nacional. (2010) Política de fortalecimiento de la educación técnica profesional y tecnológica en Colombia. Bogotá.

En cuanto se refiere a la organización de alianzas estratégicas, la intencionalidad es el trabajo mancomunado de los gobiernos regionales que apoya el desarrollo de proyectos productivos, los sectores productivos que evidencian unas competencias específicas a desarrollar para el ámbito laboral, las instituciones de educación media que deben organizar su media académica y técnica con condiciones pertinentes y las instituciones de educación superior que deben ofrecer programas técnicos profesional y tecnológicos pertinentes.

Es decir, que las propuestas académicas tanto desde la educación media como desde la universitaria se estructuran de acuerdo con las solicitudes del sector productivo, de manera tal que los programas se ubican dentro de las áreas de conocimiento correspondientes con las locomotoras propias de la región y/o tienen una población estudiantil asegurada fruto de las organizaciones con las que se ha hecho el estudio de factibilidad y el mapa de competencias para la propuesta.

La articulación de la formación por ciclos propedéuticos y el sector productivo o mercado laboral, es un asunto crítico en la formulación y la implementación de la política que quedó expuesto en la Guía 21 del Ministerio de Educación que trabaja sobre las Competencias laborales generales, en donde se retoman los elementos propios de los ciclos propedéuticos, la articulación con la educación media, las competencias y las competencias laborales.

Desde este enfoque, lo que sustenta la articulación es el concepto de competencias laborales generales, entendidas como aquellas que “se constituyen en recursos permanentes que las personas no sólo pueden utilizar en su vida laboral, sino que les permiten desempeñarse de manera adecuada en diferentes espacios y, lo que es muy importante, seguir aprendiendo. Se diferencian de las Competencias Laborales Específicas en que éstas están orientadas a habilitar a las personas para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones”. (Ministerio de educación nacional, p. 9)

Son 6 los tipos de competencias laborales generales: intelectuales, personales, empresariales y para el emprendimiento, interpersonales, organizacionales y tecnológicas. Y se desarrollan todos los niveles de formación académica, en donde deben tenerse en cuenta 5 aspectos: proyectos de aula trabajados desde un área de conocimiento, proyectos interdisciplinarios y transversales, proyectos institucionales, proyectos para el emprendimiento y alianzas con organizaciones y empresas.

En conclusión de la guía 21, las competencias laborales generales, son un proceso adecuado para una real articulación del proceso de formación educativa, con el mundo productivo, en respuesta a las necesidades laborales del país, en pro de generar mejores la cualificación de las personas, la competitividad de las empresas representada en su talento humano, y el fortalecimiento productivo del país.

Esta postura se concretó a la luz de la ley 1064 de 2006 que elimina la educación no formal y crea la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Corriente que se confirma en el Documento CONPES 3674 del 19 de julio de 2010 que crea el Sistema de Formación de Capital Humano conformado por la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano. Desde luego, el eje del Sistema son los modelos de enseñanza basados en competencias que establecen caminos claros de comunicación y servicio entre la educación y el mundo laboral al trabajar sobre la máxima de aprender haciendo.

Tratamiento diverso ameritan las competencias laborales específicas que se entienden como la “capacidad de una persona para desempeñar funciones productivas, en diferentes contextos, con base en los estándares de calidad establecidos por el sector productivo (Servicio Nacional de aprendizaje, 2003, p. 3). Estas competencias están sujetas a la definición de unas funciones propias de cada área o Unidades de competencia laboral, a las Normas de competencia laboral como parte del sistema de normalización de competencias laborales y del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo cuyo centro de acción es la formación,

evaluación y certificación de los recursos humanos y que convoca empresarios, trabajadores, organizaciones profesionales, sector educativo y gobierno

Las normas de competencia laboral, construidas sobre indicadores de resultados de desempeño, asociados a actividades laborales concretas -funciones productivas, tienen definición con apoyo en las discusiones de las mesas sectoriales y el acompañamiento del SENA como organismo normalizador. El proceso de certificación se realiza a través de organismos certificadores de personal

El diseño, desarrollo y modernización de los programas, por parte de las diferentes entidades de formación con base en normas de competencia laboral colombianas, facilitan los procesos de homologación y reconocimiento de aprendizajes previos y aseguran la pertinencia de la oferta, garantizando el concurso del talento humano con la competencia requerida en las nuevas condiciones internacionales de competitividad.

Es también objetivo de este sistema, diseñar herramientas y mecanismos de homologación y equivalencia entre los planes de formación basada en competencias laborales y los planes de estudio del sistema educativo formal, para facilitar la transferencia y movilidad entre los dos sistemas y allanar los procesos de formación continua.

2.4. Referentes legales

Dentro de las normativas rectoras para la puesta en marcha de esta política educativa se encuentran las siguientes, que pueden ser organizados desde dos frentes:

Desde el orden educativo: la Ley 30 de 1992 que define instituciones de carácter técnico y escuelas universitarias tecnológicas; la Ley 749 de 2002 que marca la ruta general de programas técnicos, tecnológicos y profesionales ajustados a ciclos

propedéuticos; la Ley 1064 de 2006 que direcciona el sistema de formación para el trabajo en Colombia; los documentos de Política Pública para implementación de la formación por ciclos propedéuticos de 2007 y 2010 que aportan el fundamento conceptual, los lineamientos para la formación por competencias, las condiciones de calidad que deben observarse y estrategias de implementación de la política. Estos referentes son acompañados por las normas que regulan los procesos de registro de programas de este tipo: Resolución 3462 de 2003 que determina las particularidades de la formación para las áreas de conocimiento de la ingeniería, ciencias de la información y administración, Ley 1188 de 2008 que regula los temas relacionados con el registro calificado de los programas de educación superior, y el Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el ofrecimiento de programas académicos.

Desde el orden económico y social: los documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social – CONPES, entre los que se cuentan el 81 de 2004 que determina el Sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia, el 3360 de 2005 que determina las líneas de financiamiento del proyecto fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en Colombia y el 3674 de 2010 que crea el Sistema de Formación de Capital Humano conformado por la educación formal, la educación para el trabajo y el desarrollo humano. A los que se suman agendas de política nacional como el Plan Sectorial 2006-2010 Revolución Educativa que trabaja las estrategias para la pertinencia y para aumentar las oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior, Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social Por la Educación y los Planes Nacionales de Desarrollo 2006 – 2010 Estado Comunitario: Desarrollo para Todos y 2010-2014 Prosperidad para todos.

2.5. Fundamento conceptual de la formación por ciclos propedéuticos

A partir de lo ya expresado, pareciera que la implementación de la formación por ciclos propedéuticos, involucra ámbitos de suma complejidad, tales como: el de la diversidad curricular, el de la pregunta por lo pedagógico en temas como la didáctica,

la enseñabilidad y la educabilidad y el de la complejidad de las estructuras organizativas de los sistemas educativos.

Desde lo epistemológico y para efectos de este proyecto, son tres las nociones claves a tratar: ciclo propedéutico, competencia y currículo.

La primera línea conceptual, parte de considerar el *ciclo* como una sucesión y ocurrencia de fenómenos o etapas que oscilan en el tiempo; específicamente, el ciclo educativo es el periodo en el que se integran o articulan varios momentos – procesos - niveles que guardan unidad entre ellos de cara al objetivo previsto.

De otro lado, el término *propedéutico* viene del griego “antes” y “enseñanza”; es el ejercicio previo o curso preparativo, el conjunto de reglas de introducción a alguna ciencia (Rosental y Ludin, 2000 citado por Ministerio de educación nacional, 2010, p. 11). Etimológicamente hablando viene de dos raíces: pro – prefijo que significa antes o delante, paidos que hace referencia a la pedagogía. Hace “referencia a cursos autónomos entre sí, secuenciales, relacionados en un mismo objeto de conocimiento, articulados en una línea problematizadora del objeto de saber que los convoca” (Ministerio de educación nacional, 2010, p. 11). Curricularmente hace referencia a prerrequisito, nivelación o a la revisión de los conceptos básicos para el estudio de una disciplina.

Los cursos son complementarios porque cada nivel es pre-requisito del siguiente y es requerido para el desarrollo del perfil profesional posterior y secuenciales porque continúan con un orden lógico, ya sea por el proceso de construcción del conocimiento cuando son elaborados en términos de competencias disciplinares, o por el aumento en la complejidad cuando son elaborados en términos de competencias laborales.

Esto significa que dos ciclos constituyen una unidad, en la cual el primero es propedéutico del segundo y el segundo complementario del primero (Ministerio de educación nacional, 2010, p. 12). Se entiende que cada ciclo en sí es terminal.

Surge entonces el Componente propedéutico o núcleo propedéutico, denominación cada vez más común: es el conjunto de créditos que hacen parte de un nivel y que se requieren para el logro del perfil y las competencias profesionales del siguiente nivel. En esos créditos se supone –en medio de la flexibilidad- la “organización articulada, secuencial y complementaria de los contenidos, las estrategias pedagógicas y los contextos de aprendizaje para el desarrollo de las competencias esperadas” (Resolución 3462 de 2003, Artículo 3). En estas afirmaciones se encuentra parte del sustento a la pregunta problémica mencionada al inicio de este numeral: la pregunta por lo pedagógico en temas como la didáctica, la enseñabilidad y la educabilidad.

Una formación por ciclos y propedéuticos en la educación superior afecta las características estructurales de sus sistemas en la medida en que necesariamente modifica los procesos tradicionales de formación profesional, lo cual se evidencia en el tratamiento diferencial que se da al tema de las competencias y los desempeños en esta forma de trabajo, que dejan el dominio del conocimiento teórico para abordar una visual integral, misma que se enuncia como propia de todos los niveles, pero en diferentes medidas.

Tanto en el técnico profesional como en la tecnología y en la formación profesional se habla de contar con una formación básica común y de dominar aptitudes, habilidades y destrezas para trabajar en equipo y apalancarse en buenas relaciones interpersonales, asuntos que se tocan con las competencias laborales generales, mencionadas en apartes previos.

Desde esta plataforma común, cada uno de los niveles implica un objetivo de formación. El técnico debe poseer conocimientos técnicos necesarios para el desempeño laboral autónomo en una actividad de alta especificidad, es decir, que no se refiere a labores rutinarias sino a las que exigen determinados conocimientos específicos con énfasis en procesos de programación y coordinación. El tecnólogo

debe apropiarse conocimientos científicos implicados en las responsabilidades de concepción, dirección y gestión bajo la perspectiva de la innovación en la solución de problemas y en los procesos de diseño y mejora. El profesional debe dominar competencias tecnológicas y científicas, o en el área de las humanidades, las artes o la filosofía, con capacidad de análisis y evaluación.

Estos niveles diferenciales obvian un ejercicio de diseño curricular mecánico y suponen el reconocimiento claro de las implicaciones de una tarea técnica no rutinaria, de los niveles de cada una de las ciencias, de las fundamentaciones epistemológicas que soportan la definición de una gestión, una administración o una gerencia – por ejemplo, de los niveles dentro de las competencias, de las exigencias metodológicas y didácticas para el docente, de la asunción de las exigencias laborales, sólo por mencionar algunas.

A esta reflexión se une un concepto transversal: la línea referida a *las competencias* que se inscriben en un paradigma educativo centrado en el aprendizaje. Su definición ha transitado por muy diversas posturas de corte reduccionista hasta una especie de consenso referente a la necesidad de una concepción como un complejo total e integral que parte del dominio de diferentes saberes (saber conocer y comprender – dominio académico de un campo teórico, saber ser y saber convivir- valores como elementos integrales de la forma de percibir y vivir con otros, saber hacer - aplicación práctica y operacional del conocimiento a ciertas situaciones) para desempeñarse en contextos diversos y resolver problemas con sentido ético personal y social.

A esta línea, que es la que apoya este proyecto, se encuentran aportes desde autores como:

Para Zabalza (2003) “la competencia está relacionada con la preparación y experiencia de los entes o personas responsables de llevar a cabo el cambio, o con la capacidad para dominar tareas específicas que permitan solucionar problemas. Se puede definir también, como el tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo

distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros (p. 71).

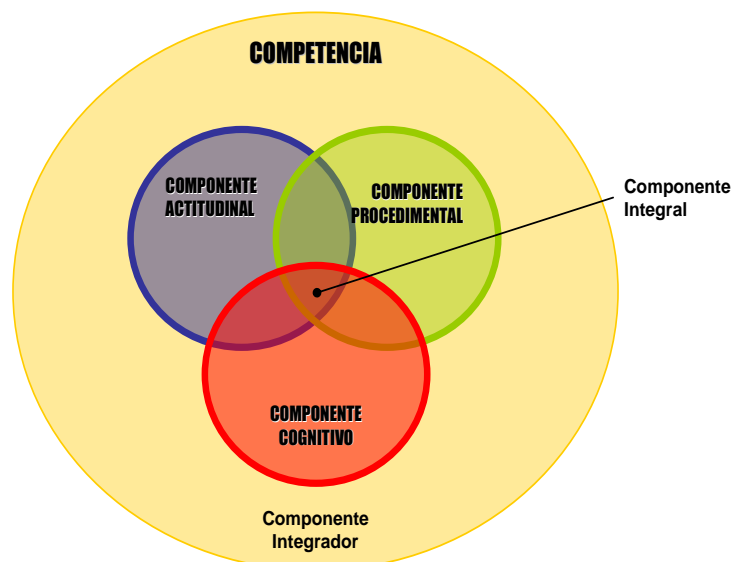
Para Tobón (2007) las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el tipo de persona a formar, el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica, la concepción epistemológica y el tipo de estrategias didácticas a implementar (p. 19)

En el Proyecto Tuning, la noción de competencia se plantea desde un enfoque integrado de las capacidades mediante la combinación dinámica de atributos que posibilitan un desempeño competente del futuro profesional como producto del proceso educativo. Es decir que se especifican conocimientos y contextos. (Bravo, 2007, p. 11)

El Ministerio de educación nacional (2007), en los documentos de la política educativa en estudio, asume la competencia como un elemento que integra aspectos que tienen que ver con conocimientos, habilidades y valores, es decir comprende aspectos de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal interrelacionados en la búsqueda de desempeños eficientes en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto; desde esta perspectiva, la competencia es integral e integradora (p. 8).

Quiere decir ello que la competencia es la suma de conocimientos, las aptitudes profesionales y los conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto específico, es decir que es un elemento integrador de los tres componentes mencionados, que crean una intersección que evidencia el sentido pleno de la competencia: donde se conjuga el dominio de dichos tres componentes, tal como se evidencia en la gráfica.

Gráfico 3. Definición de competencia



Fuente. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de discusión. Bogotá.

De tal modo que un trabajo pedagógico para el logro de las competencias supera ampliamente la visual del dominio del conocimiento teórico o del buen actuar o del manejo técnico, visual que implica modos curriculares diversos, complejos, integrales e integradores, es decir, que se debe trabajar en todos los ámbitos de la competencia de manera que se atiende a todas las dimensiones de la persona.

En la normativa nacional del tema que nos atañe, se comprende la siguiente clasificación de competencias, que va en congruencia con lo establecido por el Proyecto Tunning que plantea:

- Básicas: orientadas a un adecuado desenvolvimiento en el ámbito social, son base para competencias más complejas que se desarrollan a lo largo de la formación profesional, se cuentan allí las Matemáticas, historia, lenguaje y habilidades sociales.
- Genéricas o transversales, requeridas en un amplio campo de profesiones y ocupaciones y aportan las herramientas requeridas por un trabajador profesional

para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas. Desde Tunning se comprenden como atributos generales de los sujetos y que pueden ser manifestadas en sus diferentes desempeños en diferentes contextos. Estas competencias pueden re-conceptualizarse y redimensionarse en la medida en que surgen nuevas demandas de la sociedad. Incluyen:

Instrumentales o procedimentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas y tecnológicas; comprende capacidades de análisis y síntesis, de organizar y planificar, de hacer uso adecuado de los conocimientos de la profesión, de comunicación oral y escrita, de uso adecuado de una segunda lengua, de manejo de las TIC, de gestión de la información, de resolución de problemas, de toma de decisiones y de crear situaciones seguras en los diversos contextos.

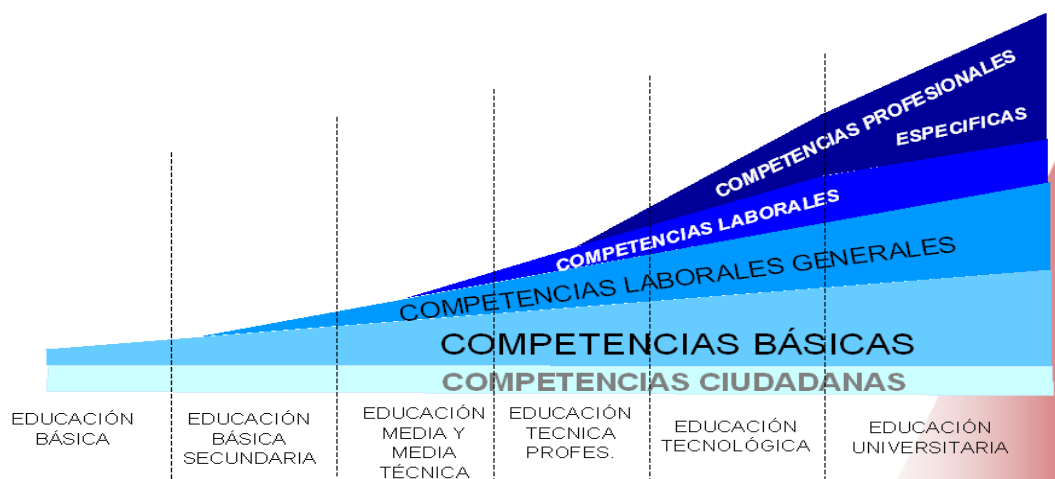
Interpersonales: permiten mantener una buena relación social y un adecuado comportamiento ciudadano, comprende capacidades como: crítica y autocrítica, de manejo de conflictos, de trabajo en equipos uni- y multidisciplinarios, de aceptación y respeto de la diversidad y la multiculturalidad, de conocimiento y respeto por las costumbres de otras regiones del país y de otros países y de compromiso social y ético.

Sistémicas: relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar integralmente los procesos organizacionales, es una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos que permiten identificar las partes de un todo y las relaciones entre las partes que generan la estructura de totalidad.

- Específicas, requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral.

En el siguiente gráfico 4, diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (2006), se

muestra la confluencia y grados de complejidad de las competencias en el curso de avance de los niveles educativos.



Fuente. Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de discusión. Bogotá. P. 11

Finalmente, en la noción de *currículo*, que se determinó como dimensión de análisis, se observa que hay definiciones que recurren a características genéricas derivadas de su razón de ser, es decir, que entienden el currículo como expresión del proyecto educativo institucional y de programa, lo que concede validez y legitimidad a sus contenidos y organización o como desarrollo investigativo que encara directamente el fin último de la formación de ciudadanos y profesionales. Y otras que se ocupan en expresar los elementos que lo componen: perfiles, planes de estudio, unidades de organización curricular, estrategias didácticas, recursos, ambientes de formación, formas de evaluación que se organizan según unos criterios incluidos en políticas nacionales e institucionales.

Se optó por asumir el currículo como el conjunto estructurado de criterios a desarrollar en cada uno de los niveles de formación que incluye perfiles de formación, planes de estudio, competencias desde lo disciplinar y laboral, estrategias pedagógicas y contextos de aprendizaje.

Las condiciones curriculares que deben ser asumidas para la formación por ciclos propedéuticos varían en su concepción y en su aplicación. Ellas dan razón de la complejidad de respuestas a las tres preguntas evocadas al inicio del tratamiento conceptual.

En primer lugar, la pregunta por lo pedagógico que involucra lo didáctico. En la búsqueda de una respuesta a tono se debe considerar que la formación se realiza en tiempos más cortos y con un predominio de la relación entre la teoría y la práctica mediada por la ejecución de la competencia, en aspectos directamente relacionados con la formación superior, el mundo de la producción, la innovación tecnológica y el desempeño laboral. Ello implica un cambio en el papel del maestro que pasa de ordenador del conocimiento a generador de contextos de aprendizaje y facilitador del desarrollo de las competencias de los estudiantes. El docente además no se agota en la labor pedagógica de aula sino que hace parte de grupos profesionales y sociales relevantes que alimentan su labor y su rol profesional.

Ello, además, influye en la formulación de estrategias pedagógicas mediadas por contextos de interacción, con apoyo en la tecnología, con ejercicios de descubrimiento y de aplicación: las habilidades pedagógicas del docente se ven exigidas para el logro de las competencias previstas y en el nivel previsto de manera que se asegure el perfil profesional delineado, ello supone un absoluto dominio conceptual de las dimensiones teóricas y prácticas de cada disciplina y de la pedagogía misma.

En segundo lugar, la pregunta por la diversidad curricular, que convoca el componente de enseñabilidad y que se asienta en las posibilidades que ofrece la circulación desde lo menos a lo más complejo, desde tareas más específicas a más sistémicas y que se palpa en el hecho de que un programa de formación profesional universitario por ciclos propedéuticos puede nutrirse de varios programas técnicos profesionales y tecnológicos, es decir que se debe cuidar la complejización de cada

una de las ciencias pero se da un alto grado de flexibilidad en las rutas de formación para llegar a niveles superiores.

En este sentido hay una redefinición de propósitos formativos centrados en el desarrollo de las competencias según necesidades y expectativas del estudiante, de generación de nuevos contextos y prácticas de aprendizaje y de evaluación con énfasis en los procesos y en resultados del aprendizaje, y de ejercicios interdisciplinarios para que no se dé una transmisión neta del conocimiento sino un proceso de construcción permanente.

En esta lógica, la estructura curricular supone, para el primer ciclo, identificar un núcleo básico común para programas de una misma área o comunes para varias áreas y determinar los logros de aprendizaje, ofrecimiento que puede darse desde una o varias instituciones. Para el segundo ciclo se debe trabajar en la profundización del conocimiento bajo una lógica horizontal (áreas relacionadas), una lógica vertical (especialización de un área) y una lógica cruzada (áreas no relacionadas) en competencias específicas.

En tercer lugar, la pregunta por la estructura organizacional que soporta el proceso formativo. Es claro que bajo esta óptica dicha estructura debe posibilitar, de manera cierta, la movilidad de estudiantes entre niveles, programas e instituciones; la articulación con las organizaciones de educación media, la adaptabilidad a nuevas y diversas oportunidades ocupacionales y profesionales. Y ello exige que la institución educativa recree los mecanismos pertinentes para que las figuras se posibiliten y sean parte afirmativa de las estructuras curriculares, para eso se debe revisar la interacción con otras organizaciones y la existencia de políticas y procesos que den vía a las definiciones mencionadas.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

2.1. Formulación del problema de investigación

Las agendas de flexibilidad educativa existentes a nivel mundial y que se han traducido en la implementación de políticas educativas como la organización de las actividades por créditos académicos y el desarrollo de procesos por ciclos propedéuticos, se han asentado suficientemente en países del primer mundo. Ello y el entorno que proponen las condiciones socio económicas y laborales de nuestro país hacen urgente que también en Colombia, estas políticas pasen de la formulación y la discusión académica de la propuesta (Leyes emitidas y documentos de política de los años 2007 y 2008 emitidos por el Ministerio de Educación Nacional) a la implementación y a la discusión sobre los mecanismos y alcances de la misma.

Dicha implementación se da con disimulo desde el año 2003, avanza considerablemente en el año 2007 –cuando se emite el primer documento de directrices para ello, lo cual posibilita que ya contemos con un grupo amplio de programas totalmente puestos en marcha y con cohortes de estudiantes atendidos en procesos completos: desde los años 2009 para los programas técnicos profesionales. El análisis del sistema permite observar una estructuración del sistema de 80% a 20% en el año 2002 que cambia a 66% y 34% en el año 2010 para los programas profesionales universitarios y técnicos – tecnólogos respectivamente, con un énfasis de 4 a 1, para los primeros y los segundos, entre áreas ingenieriles y administrativas y las demás disciplinas.

Quiere decir ello, que la comunidad académica cuenta con un referente de estudio que debe ser conocido para emitir algunas sugerencias en bien del ejercicio, razón por la cual es necesario realizar estudios que expliciten el impacto de la política educativa de ciclos propedéuticos en los currículos de las instituciones de educación

superior colombianas, que aporten al fortalecimiento de una plataforma contundente para un diseño curricular diverso y pertinente y que resuelvan preguntas dirigidas a los cursos de acción que siguen las organizaciones educativas para la implementación de sus programas, a las reflexiones que los soportan y a los ajustes que ello ha implicado.

3.2. Justificación

Para efectos de visualizar la importancia del tratamiento de este tema educativo y del desarrollo de este proyecto podemos referir asuntos desde varias ópticas:

En primer lugar, el hecho de que la formación por ciclos propedéuticos parte de la idea de que un estudiante cursa un programa y desarrolla unas competencias laborales generales y específicas certificadas por una titulación o certificación, que le permiten acceso a un trabajo y a los ambientes propicios para el desarrollo de competencias requeridas para continuar su formación en niveles superiores de educación. La simpleza de la afirmación no elude la complejidad de su aplicación de cara a los intereses de renovación educativa actuales, que son igualmente controversiales, para algunos supone una puesta a tono con el concierto mundial, para otros, supone un retroceso en formaciones de alto nivel.

En segundo lugar, la situación educativa del país a principios de la década previa reportó ítemes como bajas tasas de cobertura bruta en educación técnica y tecnológica 4,61% frente a la universitaria 17,41%; tasa de desempleo para la población de 21 años y más que terminaron estudios técnicos o tecnológicos de 13,09%, la más alta en comparación con otros niveles de formación; concentración de la oferta de programas de educación técnica y tecnológica y universitaria en tres entes territoriales , 58% de los programas técnicos y tecnológicos y el 48,1% de los universitarios eran ofrecidos en Bogotá, Antioquia y Valle; alta tasa de deserción total, cerca del 50%. La política surge entonces bajo cuatro líneas claras de acción:

ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad, eficiencia del sector, pertinencia educativa.

En tercer lugar, el desenvolvimiento de la política en el país que se da al amparo de normativas específicas lo que ha arrojado experiencias diversas, con diferente grado de acierto, algunas de ellas con definiciones e implementaciones propias. Dentro de los estudios en esta área se encuentran documentos emitidos por diversas instituciones universitarias que evidencian sus formas de comprensión de la política, las estrategias puestas en marcha como medios de sensibilización y apropiación de la misma y la decisión institucional de organizar programas por ciclos propedéuticos. Otros más sobre las concepciones de modelos de gestión de la calidad y algunos referentes epistemológicos de la formación por competencias y ciclos propedéuticos.

Se evidencia un vacío de investigación sistemática del tema que sirva de base para la adopción de cambios. Los eventos en los que se ha sistematizado la discusión han llegado a conclusiones que evidencian la debilidad curricular gracias a la ausencia de una concepción epistemológica que permita un real diálogo entre niveles y claridad en su delimitación así como de una nueva concepción de modelo formativo.

Finalmente, el tratamiento del tema es altamente pertinente de cara a los intereses de la línea de investigación en Políticas educativas que hace parte del marco investigativo del programa y que responde a interrogantes educativos de suma actualidad.

Como se observa, la implementación de la política se convierte en un campo altamente problemático, por sus implicaciones académicas y administrativas, lo que podría ser referente para soportar el cambio en la composición del sistema educativo colombiano que aún se caracteriza por mayores desarrollos a nivel profesional frente a lo técnico y lo tecnológico, tal como se ve en recientes estadísticas:

2.3. Objetivos

Objetivo General:

Determinar el impacto de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las propuestas curriculares de 5 instituciones de educación superior bogotanas.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar la política educativa de formación por ciclos propedéuticos.
- Caracterizar la implementación de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las instituciones abordadas.
- Identificar los aspectos curriculares en los que la política generó mayores efectos.
- Generar un documento de conclusiones y recomendaciones para el desarrollo de propuestas curriculares dentro de esta política educativa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo y alcance descriptivo, busca indagar el impacto de la política en las propuestas curriculares de instituciones universitarias, los efectos y formas en que dichas organizaciones han asumido la política formulada y han articulado los procesos educativos para llevar a término sus objetivos de formación.

El proceso se lleva a cabo a través del estudio de casos – forma metodológica propia de los estudios de impacto y de la utilización de técnicas contextuales de recolección de la información, que además han sido propias de las propuestas de acreditación de la calidad educativa por organismos certificadores, tales como revisión documental y aplicación de encuestas.

La información acerca del objeto propio de la investigación se obtiene mediante:

- Determinación de factores y descriptores correspondientes a las dimensiones propias del diseño curricular en procesos de formación por ciclos propedéuticos.
- Análisis del sitio web de cada universidad y del SNIES para recolectar la información de carácter institucional.
- Análisis documental para la caracterización de la política y la comprensión de los lineamientos de diseño curricular institucionales y de cada programa desarrollado por ciclos propedéuticos en las instituciones en estudio, a partir de matrices diseñadas para tal fin.
- Aplicación de encuestas semiestructuradas de percepción con tres auditorios: directivos de programa, docentes, estudiantes, para rastrear la presencia y características de los factores determinados.

4.2. Selección de la muestra

La muestra es seleccionada intencionalmente, no pretende validez estadística y sus resultados no pretenden generalización formal, fuera del contexto espacio temporal e institucional en que se desarrolla la investigación. A partir de consultas realizadas a la Sala Especial de CONACES se eligieron 5 instituciones de educación superior con experiencias reconocidas en el desarrollo de programas por ciclos propedéuticos, ellas son: Escuela Colombiana de Carreras Industriales, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Fundación Universitaria Panamericana, Corporación Tecnológica Industrial Colombiana, radicadas en la ciudad de Bogotá. Esta muestra reúne instituciones de carácter público y privado, de nivel técnico y universitario, con modalidades de trabajo presencial y a distancia y que trabajan diversas áreas de conocimiento.

3.3. Definición de instrumentos

El proceso que siguió el grupo de investigación para la definición de instrumentos desarrolló las siguientes etapas, en las que cada uno de los investigadores llevó aportes que se discutieron y se llegó a consenso:

- Dado que se busca determinar el impacto curricular, primero se determinó la definición de currículo base sobre la cual se debía trabajar.
- A continuación se establecieron 8 Factores presentes en la definición curricular.
- Se hizo la definición correspondiente de cada uno de ellos.

Tanto los factores como sus definiciones se muestran a continuación:

Factor	Definición
Contexto	Conjunto de factores de orden económico, social y político, que determinan la orientación de las ofertas de formación y se constituyen en el escenario laboral y productivo de los egresados.
Perfil de Egreso	Conjunto de competencias que deben adquirir los estudiantes durante su proceso de formación académico y que les permiten desempeñarse en el

	ámbito laboral con criterios de pertinencia y calidad.
Trabajo por Competencias	Sistema de componentes que integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan el desempeño del egresado en el contexto social y productivo, las cuales se clasifican en básicas, transversales o genéricas y específicas.
Plan de Estudios	Esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas unidades curriculares que forman parte del currículo de las instituciones de educación superior, el cual contiene la intención e identificación de los contenidos, temáticas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas, distribución de tiempo y secuencias, competencias, metodología, recursos y evaluación
Rutas de Formación	Diferentes alternativas que tiene el estudiante a través de las cuales puede fluir su proceso formativo autónomamente a partir de principios pedagógicos y metodológicos. Estas rutas deben ser contextualizadas o adaptadas de modo que se ajusten a sus necesidades.
Estrategia Metodológica	Acciones didácticas establecidas para el desarrollo de los procesos pedagógicos en orden al logro de la intencionalidad formativa dentro de un marco institucional.
Ambiente de Aprendizaje	Condiciones necesarias de una institución educativa para la formación integral; supone espacios pertinentes para el desarrollo de la actividad académica. Incluye infraestructura y equipamiento.
Sistema de Evaluación	Estrategias utilizadas en el aula para identificar los avances que el estudiante ha tenido frente al dominio de competencias establecidas en el perfil de egreso

Tabla 1. Definición de factores

- Se determinaron 29 Descriptores que dieran cuenta de la presencia y sus formas de cada uno de los Factores, así:

Factor	Descriptor
Contexto	<p>Incidencia de estudios socioeconómicos en el diseño del programa.</p> <p>Identificación de escenarios laborales para el desempeño profesional del egresado.</p> <p>Realización de estudios de benchmarking.</p> <p>Relación del programa con la política vigente para el sector.</p>
Perfil de Egreso	Definición de un sistema de competencias para el desempeño profesional y

	<p>personal.</p> <p>Existencia de énfasis en el programa académico que responda(n) a exigencias del mercado laboral.</p> <p>Existencia de programas formales de seguimiento de egresados.</p> <p>Desarrollo de estrategias que den cuenta del dominio de la competencia por parte del egresado.</p>
Trabajo por Competencias	<p>Formulación de sistemas de competencias.</p> <p>Reconocimiento de las competencias establecidas por parte de los diversos estamentos.</p> <p>Evidencia de los niveles de competencia en los componentes propedéuticos.</p> <p>Tipo de competencias en los que forma el programa.</p>
Plan de Estudios	<p>Evidencia de secuencialidad y complementariedad entre niveles.</p> <p>Inclusión de diferentes áreas y componentes de formación.</p> <p>Evidencia la puesta en marcha de mecanismos de flexibilidad.</p> <p>Tipo de unidades curriculares utilizadas</p>
Rutas de Formación	<p>Diseño de rutas de formación dentro de la propuesta curricular según principios pedagógicos y metodológicos.</p> <p>Respuesta de las rutas de formación a las necesidades del estudiante.</p> <p>Promoción de la autonomía.</p>
Estrategia Metodológica	<p>Combinación de estrategias didácticas para el logro de la intencionalidad formativa.</p> <p>Existencia de una política curricular de diversidad metodológica.</p> <p>Coherencia entre las estrategias didácticas utilizadas y las competencias definidas.</p>
Ambiente de Aprendizaje	<p>Talento humano cualificado en lo disciplinar y pedagógico.</p> <p>Existencia de espacios físicos y equipamiento adecuado a los procesos de formación.</p> <p>Existencia de alianzas y/o convenios interinstitucionales que apoyan el desarrollo curricular.</p>
Sistema de Evaluación	<p>Formas de evaluación utilizadas por el cuerpo docente en el proceso de formación.</p> <p>Existencia de un sistema de evaluación de desempeño en la organización.</p> <p>Coherencia con políticas evaluativas institucionales.</p> <p>Aprovechamiento de los resultados de los procesos evaluativos.</p>

Tabla 2. Determinación de descriptores

- Luego se determinaron las preguntas para cada uno de los tres auditorios.
- Los mismos descriptores son base para la determinación del Instrumento para Análisis documental
- Las versiones iniciales de los instrumentos fueron sometidas a prueba piloto en cada uno de los auditorios y a la revisión por parte de dos pares expertos en el tema: diseñadores de programas por ciclos y pares académicos del Ministerio de educación nacional para ellos, y de un par experto en el orden metodológico.

Las versiones finales del instrumento de Análisis documental y de Encuesta para cada uno de los auditorios se anexan al presente documento.

4. HALLAZGOS INICIALES

El análisis de algunos documentos institucionales, en esta etapa, se hizo desde los factores y descriptores construidos para ver la comprensión de lo curricular en las instituciones. Desde el inicio, los documentos incluyen consideraciones generales de la normativa, definiciones conceptuales que han de caracterizar su propia formación por ciclos y exposiciones sobre la propia puesta en marcha del modelo de formación.

Son de sumo interés algunas definiciones institucionales que plantean la apuesta epistemológica sobre la cual funciona el modelo de formación y el currículo.

Caso expreso, la Universidad Distrital que elige la teoría de la complejidad como fundamento de la puesta en escena de currículos flexibles orientados hacia la resolución de problemas. Esta Universidad ilustró algunos tipos de articulación curricular que van de lo disciplinar a lo interdisciplinar así: Intradisciplinar: un saber, pluridisciplinar o multidisciplinar: aportes de diferentes disciplinas. Transversal: principios organizativos comunes a diferentes disciplinas. Complementaria: tratamiento de problemas complejos que exigen la cooperación de saberes. Estructural: definición de líneas de trabajo e investigación entre las disciplinas. Interdisciplinar: concurrencia de conocimientos provenientes de distintas disciplinas en torno al estudio de problemas. (Universidad Distrital, s.f.)

O el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (2004) que asume

“la tecnología como ... un campo del saber, que tiene como objeto la técnica y como fundamento la ciencia ... como objeto de investigación epistemológica en el Instituto, cuyos resultados se han constituido en el referente obligado para la evaluación de la pertinencia social y académica de los programas” (p. 2)

Con respecto a los factores y descriptores determinados, se evidencia que:

En *el contexto*, se encuentran como referentes corrientes: los estados del arte del sector productivo de las regiones del país, los análisis y consecuentes mapas funcionales, los estudios de tendencias internacionales y nuevos desarrollos en el ejercicio de cada profesión, los intereses manifiestos en promover la relación trabajo-estudio en el marco de las nuevas exigencias del mercado laboral, la asunción de nuevas realidades como: la responsabilidad con lo público, la globalización, la sociedad del conocimiento, la educación a lo largo de toda la vida y las nuevas profesiones.

Las diversas instituciones han explicitado la urgente necesidad de elevar la cobertura y la calidad de la educación así como capacitar a la población desertora del sistema educativo (Corporación Tecnológica Industrial Colombiana, 2008). En ese sentido, vale la pena traer a colación el análisis estratégico que hace la Corporación Tecnológica Industrial Colombiana de tres espacios fundamentales: la atmósfera ambiental en sus variables económica, política, social, demográfica, y tecnológica; el entorno específico del mercado y los competidores, y su situación interna en cuanto capacidades y condiciones.

En esta línea, *el perfil de egreso* se identifica como evidencia de la formación de los egresados. Con base en el análisis de los referentes se plantea el perfil profesional y ocupacional del egresado en términos de competencias y valores, así como en oportunidades laborales y proyecciones. Se identifican dos prácticas comunes: la definición de mapas funcionales que incluyen competencias – unidades y elementos que traducen los propósitos de las profesiones y oficios que incluyen salidas parciales como respuesta a sectores productivos, y la definición de un sistema de competencias que suman las exigencias disciplinares con las institucionales. La pretensión es fundamentar una respuesta pertinente a los requerimientos de desempeño pero su centro se traslada a la respuesta a las necesidades sociales de posibilitar mayor formación.

Desde luego, todas las propuestas curriculares determinan un *sistema de competencias* que comienza a complejizarse porque no sólo se encuentra la clasificación puntual de básicas – genéricas – específicas sino que varias instituciones aluden a clasificaciones jerárquicas de competencias, de ciclo, de nivel de formación y de área de formación. Dentro de esa trilogía se encuentran otras interrelaciones:

Las que incluyen lo práctico - teórico - metodológico en procesos reales de desempeño (Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, 2004), las que suman competencias profesionales, académicas y básicas para el ciclo; las básicas – específicas – prácticas para el nivel; las básicas – profesionales – complementarias para las áreas; y las de asignatura (Ocazonez Jiménez, 2.006), las que suman competencias de contexto (culturales), básicas (cognitivas), laborales bajo el presupuesto de que las competencias están directamente ligadas a los modos de producción de los conocimientos y a la manera como nos predisponemos ante la realidad a partir de los conocimientos que hemos apropiado. (Universidad Distrital, s.f.), las que plantean las cognitivas – comunicativas – contextuales – valorativas como expresión de atributos que dan significado, significación y sentido al proceso educativo (Corporación Tecnológica Industrial Colombiana, 2008), o las que toman como referente importante, el modelo de análisis funcional y normas de competencia laboral expedidas por las mesas sectoriales del SENA desde el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo. (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2007)

Otro de los factores con diversas representaciones es el *plan de estudios*, los tipos de unidades de organización curricular elegidos alcanzan una amplia variedad.

Algunas instituciones trabajan por macro diseños curriculares en los cuales se definen las competencias tanto profesionales como académicas organizadas estructuralmente en núcleos de formación, uno básico común a diversos programas de la misma disciplina, uno de formación específica diseñado por *Unidades Académicas Especializadas* autónomas que funcionan como diplomados certificables

y uno de empresarismo como medio para la pertinencia del programa (Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, 2004). Otras funcionan bajo *sistemas modulares* de manera que se facilite la articulación de la investigación con la docencia y el desarrollo de educación continuada con el currículo (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2007). En otros casos, el plan de estudios se estructura en Campos de Formación donde se recogen las Disciplinas de Conocimiento - una unidad discursiva especializada con su propio campo intelectual y las Regiones de Conocimiento - reconceptualización de las disciplinas en grandes unidades que operan tanto en el campo intelectual como en el campo de las prácticas. Y en Áreas de Formación que hacen referencia a los niveles de profundización con que se tratan las disciplinas y las regiones de los conocimientos en los campos de formación. El entorno de implementación de los campos de formación y de las áreas de formación es el *Espacio Académico*, denominación para la unidad de organización curricular. (Universidad Distrital, s.f.). Otras más, optan por el desarrollo de *proyectos integradores* de acuerdo con las competencias esperadas o por las asignaturas como expresión de competencias y logros alrededor de un tema y objetivo concreto de aprendizaje.

Esta misma variedad es característica de las *estrategias metodológicas* centradas en la recreación de estrategias pedagógicas para la formación por competencias, el desarrollo de guías de aprendizaje y el fortalecimiento del aprendizaje mediado por las TIC –de aparición en modalidades virtuales, a distancia y presenciales- en combinación con las técnicas de vieja data como la sesión magistral, el taller, desarrollo de proyectos, estudio de casos, prácticas y la tutoría. Pero lo que es común, es la decisión sobre las formas de trabajo en aula a partir de la complejidad en los ejes teóricos y prácticos que debe hacer propios el estudiante, lo que se traduce en diversas intensidades en la distribución de momentos de aprendizaje con mayor o menor participación del docente, de trabajo directo o presencial, cooperativo o autónomo, y en la recreación mayor o menor de la virtualidad como rasgos de los *ambientes de aprendizaje*.

En cuanto se refiere a las *prácticas evaluativas*, aunque combina técnicas tradicionales, cada vez es más expresa la intención de dar mayor cuota a la evaluación formativa y menos a la sumativa, de centrar el proceso en la evaluación de competencias y de generar espacios de trabajo personalizado bajo formas como los Planes de mejoramiento individual (Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, 2007) que lleve a la toma de decisiones pedagógicas y didácticas personales y grupales. Además, se aprecia una nueva forma evaluativa: las certificaciones o titulaciones para las salidas parciales del sistema en menor tiempo, bien bajo la forma de diplomados en dominios disciplinares específicos muy congruentes con las exigencias empresariales o de niveles educativos, lo cual determina las posibles Rutas de formación a seguir por parte del estudiante.

5. CONCLUSIONES

- La investigación en avance nos permite afirmar que las definiciones de estructura curricular más complejas y/o elaboradas suponen la existencia de apuestas epistemológicas desde teorías que impregnan los ámbitos del currículo y de las disciplinas.
- Al parecer esta mayor complejidad o elaboración curricular se traduce en la recreación de formas metodológicas que lleven a asegurar el logro de competencias en tiempos más cortos y la respuesta a los requerimientos empresariales del sector productivo.
- No se observa la aparición de alguna forma metodológica nueva, lo que sí se observa es la inserción –cada vez mayor- de los ambientes de aprendizaje mediados o virtuales dentro de la modalidad presencial y distancia tradicional, lo que es congruente con las tendencias educativas internacionales y lo que contribuye a hacer muy suaves los límites entre las modalidades y metodologías tradicionales.
- Es claro el énfasis en el trabajo por competencias, más en la definición de las mismas que buscan la combinación entre las directrices normativas generales y las institucionales.
- Desde el análisis de documentos institucionales se obtienen algunos elementos como respuesta al interés del proceso investigativo, sin embargo es imperativo el trabajo de campo para reconocer las experiencias y poder transmitir las a la sociedad.

6. REFERENCIAS

- Bravo Salinas, Nestor. (2007). Competencias. Proyecto Tuning Europa – Tuning Latinoamérica. Bogotá. Recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/cpacitacion_docente_2semestr e_2007/competencias_proyectotuning.pdf
- Catalano, Ana y otros. (2004) Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2005). Seminario Internacional Currículo universitario basado en competencias. Informe final. Barranquilla.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2004). Documento 81 Consolidación del Sistema Nacional de formación para el trabajo en Colombia. Bogotá.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2005). Documento 3360 Autorización a la nación para contratar empréstitos externos con la banca multilateral hasta por la suma de US \$25 millones o su equivalente en otras monedas para financiar parcialmente el proyecto Fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en Colombia. Bogotá.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2010). Documento 3674. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH. Bogotá.
- Corporación Tecnológica Industrial Colombiana. (2008). Proyecto educativo institucional. Carreras universitarias por ciclos. Bogotá
- Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. (2007) Modelo curricular de formación por ciclos propedéuticos. Bogotá.

Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de [http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/las orbne.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/las_orbne.pdf)

Declaración de Praga (2001). Recuperado de http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Praga.pdf

Declaración de Sorbona (1998). Recuperado de [http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/las orbne.pdf](http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eees/descargas/las_orbne.pdf)

Decreto 1295 de abril 20 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

Departamento Nacional de planeación. (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 Estado Comunitario: Desarrollo para Todos. Bogotá.

Departamento Nacional de planeación. (2011). Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014 Prosperidad para todos. Bogotá.

Díaz Villa, Mario. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES.

Díaz Villa, Mario y Gómez, Víctor Manuel. (2003). Formación por ciclos en la educación superior. Serie Calidad de la educación No. 9. Bogotá: ICFES.

Escuela Colombiana de Carreras Industriales – Escuela Tecnológica. (2011). Manual del sistema de gestión de la calidad. Diseño y desarrollo de programas académicos y prestación del servicio de educación superior. Versión 03, Bogotá.

Gómez C., Víctor Manuel. (1995). La Educación Tecnológica en Colombia. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.

González, E y otro. (2008). Sobre el marco normativo para formular una propuesta de políticas públicas para la formación por ciclos y la evaluación por competencias en la educación superior colombiana. Revista Opinión jurídica. Medellín

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1998). Educación Técnica y Tecnológica. Comisión para su fortalecimiento. Bogotá.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2003). Formación por ciclos en la educación superior. Serie Calidad de la educación No. 9. Bogotá.
- Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. (2004). Formación Técnica y Tecnológica. En Seminario Internacional sobre la Formación Técnica y Tecnológica. Bogotá.
- Ley 30 de diciembre 28 de 1994 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en Colombia.
- Ley 749 de julio 19 de 2002 Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.
- Ley 1064 de julio 26 de 2006 Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación.
- Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones.
- Ministerio de Educación Nacional. Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Serie Guías No. 21. Bogotá. s.d.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Marco de referencia para política pública sobre educación superior por ciclos y competencias. Anexo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Política pública sobre educación superior por ciclos y por competencias. Documento de discusión. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Articulación de la educación con el mundo productivo. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Plan Sectorial 2006-2010 Revolución Educativa. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Educación técnica y tecnológica para la competitividad. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Los ciclos garantizan pertinencia. En Educación superior Boletín informativo No. 12. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política pública sobre educación superior por ciclos secuenciales y complementarios (propedéuticos). Documento de discusión Versión borrador. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Estadísticas de educación superior.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social Por la Educación. Bogotá.
- Ocazonez Jiménez, Alfonso. (2006). El concepto de Formación por Ciclos Propedéuticos en las Unidades Tecnológicas de Santander. Santander.
- Pérez Gama, Alfonso y otro. (2009) Modelo analítico de los ciclos propedéuticos para la educación superior en Colombia. IEEE.
- Pérez, Alfonso y Pérez Gutiérrez, Byron Alfonso. (2009). Modelo analítico de los ciclos propedéuticos para la educación superior en Colombia. Bogotá: Fundación de Educación Superior San José.
- Resolución 3462 de diciembre 30 de 2003 Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de las Ingeniería, Tecnología de la Información y Administración.
- Rincón Prado, Jorge Alberto y Alvarado Hidalgo, Mauricio. (2010). Modelo curricular por ciclos propedéuticos Corporación Universitaria Nacional. Presentación en 7º encuentro Europa – América latina. Colombia, Cartagena.
- Rincón Prado, Jorge Alberto y Alvarado Hidalgo, Mauricio. (2010). Modelo curricular por ciclos propedéuticos Corporación Universitaria Nacional. Presentación en 7º encuentro Europa – América latina. Colombia, Cartagena.
- Servicio Nacional de aprendizaje (2003). Metodología para la elaboración de Normas de Competencia Laboral. Bogotá.

- Tejada Zabaleta, Alonso. (2007). Desarrollo y formación de competencias: un acercamiento a la complejidad. Revista Acción pedagógica No. 16, págs 40-47
- Tobón, Sergio. (2006). Competencias en la educación superior. Bogotá: ECOE ediciones.
- Tobón, Sergio. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. España, Grupo CIFE.
- Universidad distrital Francisco José de Caldas. Flexibilidad curricular y créditos académicos. Documento de referencia. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/flexibilidad_creditos2.pdf. s.d.
- Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, México.

ANEXO 1. ENCUESTA A DIRECTIVOS

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Código ___

Proyecto: Impacto de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las propuestas curriculares de instituciones educativas colombianas

Auditorio: Directivos

Objetivo: Caracterizar la implementación de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en su institución

Identificación:

Nivel en el cual se desempeña como directivo:

		Si	No
1	Técnico profesional		
2	Tecnología		
3	Profesional		
4	Todos		

Cargo que desempeña: _____

Área de conocimiento en la que se ubica el programa en el que usted trabaja:

		Si	No
1	Agronomía, veterinaria y afines		
2	Bellas artes		
3	Ciencias de la educación		
4	Ciencias de la salud		
5	Ciencias sociales y humanas		
6	Ciencias económicas y administrativas		
7	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines		
8	Matemáticas y ciencias naturales		

FACTOR 1: CONTEXTO

1. ¿Sabe Usted qué estudios fueron realizados para poner en marcha el programa?

		Si	No
1	Demanda laboral		
2	Competencia directa		
3	Proyección por sector económico		
4	Mapas de competencias		
5	Tendencias en el ejercicio de las profesiones		
6	Identificación de necesidades locales y/o regionales		

7	Definiciones epistemológicas		
---	------------------------------	--	--

Otros: _____

2. ¿Qué áreas de desempeño profesional fueron identificadas para la formulación del diseño curricular del programa?

		Si	No
1	Programación de actividades		
2	Labores de coordinación		
3	Diseño de procesos		
4	Dirección de equipos		
5	Gestión de procesos		
6	Labores gerenciales		
7	Procesos de innovación		

Otras: _____

3. ¿Sabe usted si se identificaron escenarios labores para cada ciclo propedéutico?

		Si	No
1	Por renglón de la economía		
2	Por sector empresarial		
3	Empresas específicas		

Otros: _____

4. ¿Conoce usted otras ofertas educativas similares a este programa a nivel nacional o internacional?

Si	No

¿Cuál(es) puede mencionar? _____

5. ¿De las siguientes, cuáles son las diferencias competitivas existentes con programas similares?

		Si	No
1	Contenidos curriculares		
2	Movilidad estudiantil		
3	Flexibilidad		
4	Escenarios de aprendizaje		
5	Desarrollo de prácticas		
6	Infraestructura y equipamiento		
7	Ninguna		

Otras: _____

6. ¿En qué ámbitos del programa se evidencia en mayor medida la aplicación de la política de formación por ciclos propedéuticos?

		Si	No
1	Definición de contenidos curriculares		

2	Movilidad estudiantil		
3	Definición de núcleos propedéuticos		
4	Definición de competencias		
5	Adecuación de equipamentos		
6	Adecuación de planta física		
7	Ninguna		

Otros: _____

FACTOR 2: PERFIL DE EGRESO

7. ¿Qué competencias se incluyen dentro del perfil de egreso del estudiante de este ciclo propedéutico?

		Si	No
1	Cognitivas		
2	Procedimentales		
3	Actitudinales		
4	Básicas		
5	Genéricas		
6	Específicas		
4	Interpretativas		
5	Argumentativas		
6	Propositivas		

Otras: _____

8. ¿Ha participado usted en procesos de diseño y/o revisión de competencias definidas en el programa?

Si	No

9. ¿El programa de formación ofrece algún énfasis o profundización?

Si	No

¿cuál(es)? _____

10. En caso que la pregunta anterior sea afirmativa, ¿Considera que los énfasis brindan herramientas apropiadas para un mejor desempeño laboral?

Si	No

11. ¿Qué estrategias de seguimiento a egresados pone en marcha la institución?

		Si	No
1	Acompañamiento a procesos de generación de empresa		
2	Bolsa de empleo		

3	Cursos de actualización		
4	Estudios de ubicación y desempeño laboral del egresado		
5	Encuentros de educación continuada		
6	Servicios universitarios a egresados		
7	Participación en procesos de investigación		
8	Contratación laboral en la misma institución		
9	Encuentros de egresados		
10	Difusión de experiencias exitosas de egresados		
11	No ofrece		

Otros: _____

12. Qué dependencias de la Institución participan en la puesta en marcha de estas estrategias?

13. ¿Qué estrategias dan cuenta del dominio de competencias por parte de los egresados en su desempeño laboral?

		Si	No
1	Estudios de competencia laboral		
2	Entrevistas con empleadores		
3	Reuniones con egresados		
4	Estudios de ubicación y desempeño laboral del egresado		
5	Ninguna		

Otros: _____

FACTOR 3. TRABAJO POR COMPETENCIAS

14. Ha participado Usted en procesos de formulación o revisión de competencias del programa?

Si	No

15. ¿Cuáles son las competencias en las que se forma en la propuesta curricular?

		Si	No
1	Cognitivas		
2	Procedimentales		
3	Actitudinales		
4	Básicas		
5	Genéricas		
6	Específicas		
7	Interpretativas		
8	Argumentativas		
9	Propositivas		

Otras: _____

16. Se evidencia incremento en la formulación de competencias entre ciclos?

Si	No

17. En el proceso de formación del estudiante se desarrollan competencias relacionadas con lo cognitivo, procedimental y actitudinal?

Si	No

18. ¿Se propicia la integración de lo teórico y lo práctico?

Si	No

19. ¿Se propicia la formación de competencias que le permitan al estudiante interactuar, trabajar en equipo y con responsabilidad?

Si	No

FACTOR 4. PLAN DE ESTUDIOS

20. ¿Se evidencian las características de secuencialidad y complementariedad entre los niveles del plan de estudios?

Si	No

21. Considera que las características de secuencialidad y complementariedad son claras para docentes y estudiantes?

Si	No

22. ¿Cuáles son los mecanismos de flexibilidad presentes en el plan de estudios?

		Si	No
1	Matrícula por créditos		
2	Curso de asignaturas con diferentes programas de la Institución		
3	Ofrecimiento de diversos horarios		
4	Curso de asignaturas con otras instituciones		
5	Doble titulación		
6	Intercambio con otras instituciones		
7	Existencia de electivas y/u optativas		
8	Curso de asignaturas en otras metodologías		

Otros: _____

23. Considera que estos mecanismos responden a las necesidades de los estudiantes?

Si	No

24. ¿Qué tipos de unidades curriculares son utilizadas para el desarrollo del plan de estudios?

		Si	No
1	Componentes temáticos		
2	Módulos		
3	Núcleo temático		
4	Asignaturas		
5	Proyectos		

Otras: _____

25. ¿Considera que las unidades curriculares utilizadas facilitan la formación de las competencias planteadas por la Institución para el desempeño laboral de sus egresados?

Si	No

26. Qué factores determinan la distribución de tiempos dentro de los créditos del componente propedéutico para asegurar el dominio de la competencia en los niveles deseados?

FACTOR 5. RUTAS DE APRENDIZAJE

27. ¿El programa ofrece la posibilidad de tomar las siguientes rutas de formación?

		Si	No
1	Técnico profesional a tecnología y a profesional		
2	Técnico profesional a profesional		
3	Tecnología a profesional		

28. ¿Considera usted que las rutas de formación identificadas en la propuesta curricular responden a las necesidades de los estudiantes?

Si	No

29. ¿Cuáles de los siguientes factores, considera Usted que influyen en la elección de las rutas de aprendizaje por parte de los estudiantes?

		Si	No
1	Exigencia laboral		
2	Deseo personal		
3	Beneficios que brinda la Institución		
4	Desempeño pedagógico de los docentes		

5	Procesos de orientación académica		
---	-----------------------------------	--	--

Otros: _____

30. ¿Cuáles son mecanismos para promover la autonomía del estudiante en el proceso educativo?

		Si	No
1	Aprendizajes autónomos		
2	Posibilidad de hacer matrículas por créditos		
3	Posibilidad de organización horaria propia		
4	Posibilidad de iniciar el proceso educativo por cualquier nivel		

Otros: _____

FACTOR 6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

31. ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas se privilegian por los docentes en el desarrollo de las unidades curriculares?

		Si	No
1	Seminarios		
2	Aprendizaje basado en problemas		
3	Desarrollo de guías didácticas		
4	Trabajo colaborativo		
5	Prácticas de campo		
6	Talleres		

Otras: _____

32. ¿La institución cuenta con una política de diversidad metodológica en su propuesta curricular?

Si	No

33. ¿Considera que hay coherencia entre las estrategias didácticas y metodológicas y las competencias a desarrollar en el educando?

Si	No

FACTOR 7. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

34. ¿Qué estrategias pone en marcha la Institución para contar con talento humano cualificado en lo disciplinar y pedagógico?

		Si	No
1	Desarrollo de planes de formación propios		
2	Apoyo para participación en eventos externos		
3	Apoyo a formación posgradual		
4	Apoyo a pasantías e intercambios		

5	Apoyo a la difusión de la producción intelectual docente		
6	Política de participación en redes académicas		

Otras: _____

35. La institución cuenta con espacios y equipamientos adecuados para el proceso de formación?

Si	No

36. La institución ha establecido alianzas y/o convenios internacionales para el desarrollo de la propuesta curricular

Si	No

Con qué entidades? _____

FACTOR 8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

37. Qué formas de evaluación privilegian los docentes en el proceso formativo de los estudiantes?

		Si	No
1	Evaluación escrita		
2	Evaluación oral		
3	Prácticas		
4	Portafolios		

Otras _____

38. La Institución ha determinado políticas evaluativas generales?

Si	No

39. La Institución cuenta con un sistema de evaluación de desempeño de la función docente?

Si	No

40. A partir de los resultados de los procesos evaluativos se desarrollan planes de mejoramiento?

Si	No

PERCEPCIÓN GENERAL

41. Cuáles considera que son las mayores fortalezas de los programas que se desarrollan por ciclos propedéuticos en la Institución?

42. ¿Cuáles de las siguientes áreas han generado mayores exigencias de cambio y/o fortalecimiento a la Institución en el desarrollo de programas por ciclos propedéuticos?

		Si	No
1	Asunción de nuevas tendencias pedagógicas y curriculares		
2	Dominio pedagógico y didáctico por parte del cuerpo docente		
3	Incursión en una política de diversidad curricular		
4	Ajuste en las estructuras organizacionales en lo académico		
5	Ajuste en las estructuras organizacionales en lo administrativo		
6	Ajuste del pensamiento organizacional y pedagógico		

Otras: _____

Muchas gracias.

ANEXO 2. ENCUESTA A DOCENTES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Código __

Proyecto: Impacto de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las propuestas curriculares de instituciones educativas colombianas

Auditorio: Docentes

Objetivo: Caracterizar la implementación de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en su institución

Datos de identificación:

Nivel en el cual se desempeña como docente:

		Si	No
1	Técnico profesional		
2	Tecnología		
3	Profesional		

Área de conocimiento en la que se ubica el programa en el que usted trabaja:

		Si	No
1	Agronomía, veterinaria y afines		
2	Bellas artes		
3	Ciencias de la educación		
4	Ciencias de la salud		
5	Ciencias sociales y humanas		
6	Ciencias económicas y administrativas		
7	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines		
8	Matemáticas y ciencias naturales		

FACTOR 1: CONTEXTO

3. ¿Sabe Usted qué estudios fueron realizados para poner en marcha el programa?

		Si	No
1	Demanda laboral		
2	Competencia directa		
3	Proyección por sector económico		
4	Mapas de competencias		
5	Tendencias en el ejercicio de las profesiones		
6	Identificación de necesidades locales y/o regionales		
7	Definiciones epistemológicas		

Otros: _____

4. ¿Qué áreas de desempeño profesional fueron identificadas para la formulación del diseño curricular del programa?

		Si	No
1	Programación de actividades		
2	Labores de coordinación		
3	Diseño de procesos		
4	Dirección de equipos		
5	Gestión de procesos		
6	Labores gerenciales		
7	Procesos de innovación		

Otras: _____

5. ¿Sabe usted si se identificaron escenarios labores para cada ciclo propedéutico?

		Si	No
1	Por renglón de la economía		
2	Por sector empresarial		
3	Empresas específicas		

Otros: _____

6. ¿Conoce usted otras ofertas educativas similares a este programa a nivel nacional o internacional?

Si	No

¿Cuál puede mencionar? _____

7. ¿De las siguientes, cuáles son las diferencias competitivas existentes con programas similares?

		Si	No
1	Contenidos curriculares		
2	Movilidad estudiantil		

3	Flexibilidad		
4	Escenarios de aprendizaje		
5	Desarrollo de prácticas		
6	Infraestructura y equipamiento		
7	Ninguna		

Otras: _____

8. ¿Conoce la normatividad vigente para el desarrollo de programas de formación por ciclos propedéuticos?

Si	No

¿Cuál puede mencionar? _____

FACTOR 2: PERFIL DE EGRESO

9. ¿Qué competencias se incluyen dentro del perfil de egreso del estudiante de este ciclo propedéutico?

	Si	No
1	Cognitivas	
2	Procedimentales	
3	Actitudinales	
4	Básicas	
5	Genéricas	
6	Específicas	
4	Interpretativas	
5	Argumentativas	
6	Propositivas	

Otras: _____

10. ¿Ha participado usted en procesos de diseño y/o revisión de competencias definidas en el programa?

Si	No

11. ¿El programa de formación ofrece algún énfasis o profundización?

Si	No

¿cuál(es)? _____

12. En caso que la pregunta anterior sea afirmativa, ¿Considera que los énfasis brindan herramientas apropiadas para un mejor desempeño laboral?

Si	No

13. ¿Qué estrategias de seguimiento a egresados pone en marcha la institución?

		Si	No
1	Acompañamiento a procesos de generación de empresa		
2	Bolsa de empleo		
3	Cursos de actualización		
4	Estudios de ubicación y desempeño laboral del egresado		
5	Encuentros de educación continuada		
6	Servicios universitarios a egresados		
7	Participación en procesos de investigación		
8	Contratación laboral en la misma institución		
9	Encuentros de egresados		
10	Difusión de experiencias exitosas de egresados		
11	No ofrece		

Otros: _____

14. ¿ha participado usted en ellas?

Si	No

15. ¿Qué estrategias dan cuenta del dominio de competencias por parte de los egresados en su desempeño laboral?

		Si	No
1	Estudios de competencia laboral		
2	Entrevistas con empleadores		
3	Reuniones con egresados		
4	Estudios de ubicación y desempeño laboral del egresado		
5	Ninguna		

Otros: _____

FACTOR 3. TRABAJO POR COMPETENCIAS

16. ¿Cuáles son las competencias en las que se forma en su unidad curricular?

		Si	No
1	Cognitivas		
2	Procedimentales		
3	Actitudinales		
4	Básicas		

5	Genéricas		
6	Específicas		
7	Interpretativas		
8	Argumentativas		
9	Propositivas		

Otras: _____

17. ¿La Institución realiza ejercicios de revisión periódica de competencias?

Si	No

18. ¿Se evidencia incremento en la formulación de competencias entre ciclos?

Si	No

19. ¿Se propicia la integración de lo teórico y lo práctico?

Si	No

20. ¿Propicia la formación de competencias que le permitan al estudiante interactuar, trabajar en equipo y con responsabilidad?

Si	No

FACTOR 4. PLAN DE ESTUDIOS

21. ¿Se evidencian las características de secuencialidad y complementariedad entre los niveles del plan de estudios?

Si	No

22. ¿Cuáles son los mecanismos de flexibilidad presentes en el plan de estudios?

		Si	No
1	Matrícula por créditos		
2	Curso de asignaturas con diferentes programas de la Institución		
3	Ofrecimiento de diversos horarios		
4	Curso de asignaturas con otras instituciones		
5	Doble titulación		
6	Intercambio con otras instituciones		
7	Existencia de electivas y/u optativas		
8	Curso de asignaturas en otras metodologías		

Otros: _____

23. ¿Qué tipos de unidades curriculares son utilizadas para el desarrollo del plan de estudios?

		Si	No
1	Componentes temáticos		
2	Módulos		
3	Núcleo temático		
4	Asignaturas		
5	Proyectos		

Otras: _____

24. ¿Considera que las unidades curriculares utilizadas facilitan la formación de las competencias planteadas por la Institución para el desempeño laboral de sus egresados?

Si	No

25. ¿Qué factores determinan la distribución de tiempos dentro de los créditos del componente propedéutico para asegurar el dominio de la competencia en los niveles deseados?

FACTOR 5. RUTAS DE APRENDIZAJE

26. ¿El programa ofrece la posibilidad de tomar las siguientes rutas de formación?

		Si	No
1	Técnico profesional a tecnología y a profesional		
2	Técnico profesional a profesional		
3	Tecnología a profesional		

27. ¿Considera usted que las rutas de formación identificadas en la propuesta curricular responden a las necesidades de los estudiantes?

Si	No

28. ¿Cuáles de los siguientes factores, considera Usted que influyen en la elección de las rutas de aprendizaje por parte de los estudiantes?

		Si	No
1	Exigencia laboral		
2	Deseo personal		
3	Beneficios que brinda la Institución		
4	Desempeño pedagógico de los docentes		

5	Procesos de orientación académica		
---	-----------------------------------	--	--

Otros: _____

FACTOR 6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

29. ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas utiliza Usted para el desarrollo de la unidad curricular a su cargo?

		Si	No
1	Seminarios		
2	Aprendizaje basado en problemas		
3	Desarrollo de guías didácticas		
4	Trabajo colaborativo		
5	Prácticas de campo		
6	Talleres		

Otras: _____

30. ¿La institución cuenta con una política de diversidad metodológica en su propuesta curricular?

Si	No

31. ¿Sobre qué criterios define Usted la estrategia metodológica a utilizar?

		Si	No
1	Carácter teórico práctico del contenido		
2	Peso en créditos en el programa		
3	Caracterización de los estudiantes		
4	Ubicación en un área o componente de formación		
5	Desarrollo de competencias previstas en el programa		
6	Por ser tendencia didáctica predominante		
7	Por direccionamiento institucional		

Otros: _____

FACTOR 7. AMBIENTES DE APRENDIZAJE

32. ¿La Institución desarrolla procesos de cualificación sobre la formación por ciclos propedéuticos?

Si	No

33. ¿La institución cuenta con espacios y equipamientos adecuados para el proceso de formación por ciclos propedéuticos?

Si	No

34. ¿Sabe Usted si la institución ha establecido alianzas y/o convenios para el desarrollo de la propuesta curricular?

Si	No

¿Con qué entidades? _____

FACTOR 8. SISTEMA DE EVALUACIÓN

35. ¿Qué formas de evaluación utiliza usted en el proceso educativo de los estudiantes?

		Si	No
1	Evaluación escrita		
2	Evaluación oral		
3	Prácticas		
4	Portafolios		

Otras _____

36. ¿Sobre qué criterios define usted el tipo de evaluación a utilizar?

		Si	No
1	Carácter teórico práctico del contenido		
2	Peso en créditos en el programa		
3	Caracterización de los estudiantes		
4	Ubicación en un área o componente de formación		
5	Desarrollo de competencias previstas en el programa		
6	Por ser tendencia didáctica predominante		
7	Por direccionamiento institucional		

Otros: _____

37. ¿La Institución ha determinado políticas evaluativas generales?

Si	No

38. ¿La Institución cuenta con un sistema de evaluación de desempeño de su función como docente?

Si	No

39. A partir de los resultados de los procesos evaluativos se desarrollan planes de mejoramiento?

Si	No

PERCEPCIÓN GENERAL

40. Cuáles considera que son las mayores fortalezas de los programas que se desarrollan por ciclos propedéuticos en la Institución?

41. ¿Cuáles de las siguientes áreas han generado mayores exigencias de cambio y/o fortalecimiento a la Institución en el desarrollo de programas por ciclos propedéuticos?

		Si	No
1	Asunción de nuevas tendencias pedagógicas y curriculares		
2	Dominio pedagógico y didáctico por parte del cuerpo docente		
3	Incursión en una política de diversidad curricular		
4	Ajuste en las estructuras organizacionales en lo académico		
5	Ajuste en las estructuras organizacionales en lo administrativo		
6	Ajuste del pensamiento organizacional y pedagógico		

Otras: _____

Muchas gracias.

ANEXO 3. ENCUESTA A ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Código __

Proyecto Impacto de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las propuestas curriculares de instituciones educativas colombianas

Auditorio: Estudiantes

Objetivo: Caracterizar la implementación de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en su institución.

Datos de identificación:

Nivel en el que es estudiante:

		Si	No
1	Técnico profesional		
2	Tecnología		
3	Profesional		

Área de conocimiento en la que se ubica el programa que usted adelanta:

		Si	No
1	Agronomía, veterinaria y afines		
2	Bellas artes		
3	Ciencias de la educación		
4	Ciencias de la salud		
5	Ciencias sociales y humanas		
6	Ciencias económicas y administrativas		
7	Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines		
8	Matemáticas y ciencias naturales		

¿Es egresado de otro nivel de formación en esta Institución?

		Si	No
1	Técnico profesional		
2	Tecnología		
3	Profesional		
4	Especialización		

FACTOR 1: CONTEXTO

1. ¿Conoce usted programas similares al que usted cursa en otras instituciones?

Si	No
----	----

--	--

2. ¿Cuáles son las diferencias con esos programas?

		Si	No
1	Contenidos curriculares		
2	Movilidad estudiantil		
3	Flexibilidad		
4	Escenarios de aprendizaje		
5	Desarrollo de prácticas		
6	Infraestructura y equipamiento		
7	Ninguna		

Otras: _____

FACTOR 2: PERFIL DE EGRESO

3. ¿Cuáles de las siguientes estrategias de seguimiento a egresados pone en marcha la institución?

		Si	No
1	Acompañamiento a procesos de generación de empresa		
2	Bolsa de empleo		
3	Cursos de actualización		
4	Estudios de ubicación y desempeño laboral del egresado		
5	Encuentros de educación continuada		
6	Servicios universitarios a egresados		
7	Participación en procesos de investigación		
8	Contratación laboral en la misma institución		
9	Encuentros de egresados		
10	Difusión de experiencias exitosas de egresados		
11	No ofrece		
	No conozco		

Otros: _____

4. ¿ha participado usted en ellas?

Si	No

5. ¿Sabe usted si los egresados de la institución son reconocidos en el ámbito laboral?

Si	No

6. Por cuales de las siguientes razones

	Si	No

1	Trayectoria de la institución		
2	Desempeño de los egresados		
3	Desempeño en concursos y/o convocatorias		
4	Por los niveles logrados en las pruebas SABER		
5	Por las ferias empresariales		

Otras: _____

FACTOR 3: TRABAJO POR COMPETENCIAS

7. ¿En su proceso de formación ha interpretado, argumentado y propuesto frente a las temáticas abordadas por los docentes?

Si	No

8. ¿En su proceso de formación integra lo teórico y lo práctico?

Si	No

9. En su proceso de formación ha logrado desarrollar competencias que le permitan interactuar, trabajar en equipo y con responsabilidad?

Si	No

FACTOR 4: PLAN DE ESTUDIOS

10. ¿ha sido estudiante de dos o más niveles propedéuticos?

Si	No

11. En caso de que su respuesta sea positiva, ¿identifica secuencialidad y complementariedad en el desarrollo de contenidos y en la formación en competencias entre dichos niveles?

Si	No

12. ¿Cuáles son los mecanismos de flexibilidad presentes en el programa?

		Si	No
1	Matrícula por créditos		
2	Curso de asignaturas con diferentes programas de la Institución		
3	Ofrecimiento de diversos horarios		
4	Curso de asignaturas con otras instituciones		
5	Doble titulación		
6	Intercambio con otras instituciones		
7	Existencia de electivas y/u optativas		

8	Curso de asignaturas en otras metodologías		
---	--	--	--

Otros: _____

FACTOR 5: RUTAS DE APRENDIZAJE

13. ¿El proceso de formación colma sus expectativas y necesidades?

Si	No

14. ¿Por cuáles de las siguientes razones?

	Si	No
1	Mejoramiento personal	
2	Logro de habilidades para mejor desempeño laboral	
3	Respuesta a exigencias laborales	
4	Incremento en la remuneración salarial	
5	Incurción en nuevos conocimientos	

Otros: _____

15. ¿De los siguientes, cuáles son mecanismos para promover su autonomía en el proceso educativo?

	Si	No
1	Aprendizajes autónomos	
2	Posibilidad de hacer matrículas por créditos	
3	Posibilidad de organización horaria propia	
4	Posibilidad de iniciar el proceso educativo por cualquier nivel	

Otros: _____

FACTOR 6: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

16. ¿Cuáles de las siguientes estrategias metodológicas son utilizadas por los docentes en su proceso educativo?

	Si	No
1	Seminarios	
2	Aprendizaje basado en problemas	
3	Desarrollo de guías didácticas	
4	Trabajo colaborativo	
5	Prácticas de campo	
6	Talleres	

Otros: _____

17. ¿La metodología utilizada por los docentes propicia el logro de los objetivos de formación planteados en el programa?

Si	No

FACTOR 7: AMBIENTES DE APRENDIZAJE

18. ¿La institución cuenta con espacios de trabajo y equipos adecuados para su proceso de formación?

Si	No

19. ¿La Institución cuenta con alianzas y/o convenios interinstitucionales de apoyo al programa?

Si	No

¿Con qué entidades? _____

Usted se ha beneficiado de ellos?

Si	No

FACTOR 8: SISTEMAS DE EVALUACIÓN

20. ¿Cuáles son las formas de evaluación utilizadas por sus docentes?

		Si	No
1	Evaluación escrita		
2	Evaluación oral		
3	Prácticas		
4	Portafolios		

Otros _____

21. ¿Los procesos evaluativos son congruentes con las metodologías de trabajo utilizadas?

Si	No

22. ¿Sabe usted si a partir de los resultados de los procesos evaluativos se desarrollan planes de mejoramiento?

Si	No

PERCEPCIÓN GENERAL

23. Cuáles considera que son las mayores fortalezas del programa que usted cursa?

Muchas gracias.

ANEXO 4. INSTRUMENTO PARA ANÁLISIS DOCUMENTAL

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Proyecto: Impacto de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en las propuestas curriculares de instituciones educativas colombianas

Objetivo: Caracterizar la implementación de la política educativa de formación por ciclos propedéuticos en la institución _____

Ficha de revisión documental

Título del documento	
Autor	
Tipo de documento	
Fecha de revisión	
FACTOR Y DESCRIPTOR REVISADO	COMENTARIOS
FACTOR 1: CONTEXTO	
Estudios socioeconómicos realizados para poner en marcha el programa	
Áreas de desempeño profesional identificadas para el diseño del programa	
Escenarios labores identificados para cada ciclo propedéutico	
Estudio de oferta educativa similar al programa	
Análisis de diferencias competitivas	
Normatividad base para el desarrollo del programas	
FACTOR 2: PERFIL DE EGRESO	
Competencias del perfil de egreso del estudiante	
Justificación de los énfasis que ofrece el programa desde el mercado laboral	
Estrategias para determinar el dominio de competencias	
FACTOR 3. TRABAJO POR COMPETENCIAS	
Tipos de competencias formuladas	
Formulación de niveles incrementales en la formulación de competencias entre ciclos	
Formulación de competencias relacionadas	
Se prevé la integración teoría práctica	
FACTOR 4. PLAN DE ESTUDIOS	
Determinación de secuencialidad y complementariedad en el plan de	

estudios	
Áreas y componentes de formación establecidos en el plan de estudios	
Mecanismos de flexibilidad establecidos en el plan de estudios	
Unidades curriculares determinadas en el plan de estudios	
Tiempos y mecanismos para asegurar la continuidad de las áreas transversales	
FACTOR 5. RUTAS DE APRENDIZAJE	
Rutas de formación establecidas en la propuesta curricular	
Elementos justificatorios de las rutas de formación	
FACTOR 6. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	
Estrategias didácticas y metodológicas definidas en la propuesta curricular	
Formulación de políticas institucionales de diversidad curricular	
FACTOR 7. AMBIENTES DE APRENDIZAJE	
Definición de procesos de cualificación sobre la formación por ciclos propedéuticos	
FACTOR 8. SISTEMA DE EVALUACIÓN	
Formas de evaluación determinados en la propuesta curricular	
Formulación de políticas evaluativas institucionales	
Existencia de un sistema de evaluación de desempeño de la función docente	
Definición de esquemas de autorregulación curricular	
ASUNTOS GENERALES	
Acciones de cambio para el dominio de tendencias pedagógicas y curriculares	
Acciones para el fortalecimiento de la labor pedagógica	
Acciones para el ajuste del soporte organizacional académico	
Acciones para el ajuste del soporte organizacional administrativo	