

Modelo de Aprendizaje Social MAS©

Corporación Universitaria de Asturias - 2020

1. LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES

En respuesta a lo propuesto en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Corporación Universitaria de Asturias cree en las bondades del mundo digital a partir de los múltiples beneficios que este ofrece para el desarrollo productivo del país, la región y el mundo. En la actualidad, los recursos tecnológicos facilitan el acceso a la educación y favorecen las condiciones para contar con un ambiente que permite desarrollar el trabajo colaborativo y la conformación de comunidades de práctica que fortalezcan la construcción de conocimiento. Dado lo anterior, dentro de los grandes retos para la Corporación están la formulación de un modelo pedagógico que responda de forma adecuada a los procesos de aprendizaje definidos dentro de un entorno virtual.

Para esto, la institución acoge un Modelo de Aprendizaje Social (MAS©) que promueve el acercamiento al conocimiento de forma significativa y pertinente con las necesidades del entorno, mediado por el uso adecuado de las tecnologías de la información. Es así, como el modelo MAS© como pilar fundamental de la propuesta educativa de la institución, se encuentra articulado con postulados curriculares y el diseño de ambientes virtuales del aprendizaje bajo los cuales nuestros estudiantes desarrollan sus competencias profesionales y alcanzan los resultados de aprendizaje propuestos que les permitirán su incursión exitosa en el mercado laboral.

2. MODELO DE APRENDIZAJE SOCIAL MAS©

En articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para la Corporación Universitaria de Asturias se hace fundamental la integración con el modelo pedagógico que tenga como finalidad la generación del aprendizaje social en un ambiente virtual de aprendizaje. Para lograrlo, la Corporación adopta el Modelo de Aprendizaje Social MAS©, modelo pedagógico que esencialmente se encuentra fundamentado en el aprendizaje social y rescata elementos del constructivismo (para promover en los estudiantes el aprendizaje autónomo y colaborativo con base en la identificación de los aprendizajes previos) y el conectivismo (que considera las particularidades de la era digital para entender y explicar la forma de aprender en el contexto actual). Adicionalmente, el modelo involucra la formación por competencias y objetivos de aprendizaje para garantizar que los desempeños adquiridos de los estudiantes respondan a los esperados por el sector productivo y que esto se vea materializado en unos resultados de aprendizaje propuestos en los planes curriculares.

En la siguiente gráfica se detalla el modelo pedagógico acogido por la Corporación.



Figura 1. Elementos Modelo Social de Aprendizaje MAS©.

A continuación, se resumen las características fundamentales de estos elementos que conforman el modelo MAS©, su impacto en la organización y en los contenidos curriculares.

2.1 Aprendizaje Social

El mundo de la educación superior requiere de transformaciones sustanciales para poder satisfacer las necesidades de formación de los profesionales que exige el mundo actual, entre esos cambios está el acceso ilimitado a la información que ofrece la web, el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades sociales y tecnológicas que deben desarrollar los profesionales para ser competitivos en el mercado. Esto requiere la estructuración de un entramado de estrategias, conceptos y metodologías que se orienten hacia la generación de nuevo conocimiento social, que transforme la forma de observar y explorar la realidad, que en coherencia con la incesante búsqueda de la Corporación por ofrecer un servicio educativo pertinente y consistente, ha generado espacios continuos de reflexión sobre las diferentes posturas o teorías que aproximan sus pensamientos al entendimiento del aprendizaje y cómo este se apropia en el quehacer académico de la institución. En este sentido, organizaciones internacionales como la UNESCO (2005) destaca la imperiosa necesidad de desarrollar nuevas visiones y modelos educativos “centrados en el estudiante” del nuevo milenio para prepararlo a afrontar los retos de la sociedad del conocimiento.

Son muchos los académicos y teorías del pensamiento que se han gestado entorno a la conceptualización del aprendizaje. Para el caso específico de la Corporación Universitaria de Asturias, se abordaron aquellas ideas que tienen relación con el *aprendizaje social*. Entre algunos autores, citamos los siguientes:

Para Bandura (1977) el *aprendizaje social* es un proceso apropiación de una conducta que se genera en un proceso de cuatro fases: atención, retención, reproducción motriz y procesos motivacionales. Es así como la mayor parte del comportamiento humano es aprendido mediante la observación de

modelos que ejecutan el comportamiento en cuestión, siendo este uno de los medios más poderosos para transmitir valores, actitudes y patrones de pensamiento y comportamiento (Sánchez, 2009).

No obstante, el concepto de *aprendizaje social* ha evolucionado con el tiempo de acuerdo con las nuevas posturas desde las que se describen los procesos de aprendizaje y los desarrollos tecnológicos que impactan las dinámicas humanas. En primer lugar, el aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado, que ocurre a partir de la experiencia directa y de forma diferente en cada individuo, y se estimula al poner las comprensiones individuales en interacción con las de otros (Ordoñez, 2006). Esta noción de aprendizaje tiene en cuenta los aprendizajes previos de los individuos ya que la mente realiza conexiones entre un nuevo conocimiento con el ya existente. Estas conexiones serán significativas si la experiencia que sufre el individuo logra realmente construir un conocimiento más amplio sobre las bases se tienen y más aún si el conocimiento adquirido refleja desempeños relacionados verdaderamente con la realidad de uso o aplicación en un contexto cotidiano.

El aprendizaje entonces puede trascender a los individuos y es posible que las unidades sociales aprendan, ya sean instituciones, organizaciones o comunidades (Wals 2007, Armitage et al. 2008, como se cita en Reed et al., 2010). Hay evidencia de que el aprendizaje colectivo puede funcionar mejor que la suma de aprendizajes individuales, como se ha demostrado en estudios de aprendizaje organizacional (Senge, 1990), (Argyris & Donald, 1996), y este aprendizaje puede reposar fuera del individuo en otros medios que recopila el conocimiento. Este enfoque, hace hincapié en la importancia de crear las condiciones adecuadas para enlazar experiencias, la reflexión y la experimentación entre individuos y grupos (Kolb, 1984), (Nonaka & Takeuchi, 1995). Aquí se pone de manifiesto la importancia de las interacciones para promover el *aprendizaje social*, a través de la creación y fortalecimiento de vínculos entre las instituciones de educación superior y los diferentes actores que integran un programa académico, esto ayuda a la armonización de los estudiantes con los contextos locales, regionales y globales, así como al desarrollo de habilidades para relacionarse en comunidad.

Por otro lado, Reed et al. (2010), afirma que el *aprendizaje social* no se debe confundir con otros conceptos o métodos necesarios para facilitar el aprendizaje. En primer lugar, algunas veces la participación y el *aprendizaje social* son conceptos que se asocian casi de manera directa. Existe evidencia que los procesos de participación pueden estimular y facilitar el *aprendizaje social* pero no se puede suponer que la participación implica que el *aprendizaje social* se lleva a cabo (Reed, y otros, 2010).

Ahora bien, en concordancia con la postura de Reed et al. (2010), para la Corporación Universitaria de Asturias el *aprendizaje social* es un proceso de interacción constante que permite mantenerse en contacto con las personas, el entorno que lo rodea y la realidad social. Este aprendizaje se puede generar en diferentes sentidos, profesor-estudiante, estudiante-estudiante y las diferentes interrelaciones que se pueden dar con las redes que se entretajan en este mundo digital. En todo caso, el estudiante no es un sujeto pasivo ya que, en este proceso de aprendizaje, aprende a través de sus experiencias y de las experiencias de otros. Así, el aprendiz actúa como co-constructor con un otro significativo y como reconstructor de los saberes culturales; participa en zonas de construcción del conocimiento, dentro de entornos y prácticas históricamente constituidas y culturalmente organizadas (Newman, Griffin y Cole, 1991).

El *aprendizaje social* que apropia la Corporación se desarrolla en un ambiente social interactivo mediado por la virtualidad y que está nutrido de herramientas tecnológicas como foros, blogs, redes

sociales, clases sincrónicas, sesiones magistrales, sesiones de inducción, videos de carácter disciplinar en interdisciplinar, entre otras. Estas estrategias buscan potencializar las interrelaciones que se presentan en el contexto educativo y llevar al estudiante hacia un aprendizaje significativo, desde la autogestión, autonomía e interacción participativa.

2.2 Constructivismo

En el constructivismo, el aprendizaje no se considera como una copia o una reproducción de la realidad, sino como un proceso en el cual el estudiante es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto o contenido que pretende aprender. De esta forma, se conceptualiza el aprendizaje del sujeto como un proceso activo de construcción (o reconstrucción) del conocimiento y la labor del profesor como promotor de ese proceso interno. En este sentido, se concibe un rol activo por parte del estudiante en la construcción de su conocimiento para garantizar un aprendizaje significativo.

Este proceso exige de parte del estudiante relacionar de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, y trascender la repetición memorística de contenidos inconexos para lograr construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz Barriga, 2003). De esta forma, la enseñanza apunta a que el estudiante asimile no sólo los conceptos científicos involucrados, sino también cómo ese conocimiento puede ser utilizado en la realidad, de tal manera que sea significativo para su vida y para quienes lo rodean. Así, para la Corporación Universitaria de Asturias, aprender se entiende como el proceso mediante el cual el estudiante desarrolla habilidades y actitudes que le permiten construir conocimientos y actuar en diferentes contextos de manera flexible.

Ahora bien, el enfoque constructivista para la Corporación Universitaria de Asturias se logra a partir de cuatro principios:

- **Aprendizaje Autogestionado:** se entiende como la situación en la cual el estudiante como dueño de su propio aprendizaje, monitorea sus objetivos académicos y motivacionales, administra recursos materiales y humanos, tomándolos en cuenta en las decisiones y desempeños de todos los procesos de aprendizaje (Oviedo, 2013).
- **Aprendizaje Significativo:** supone el reconocimiento de los aprendizajes previos de los estudiantes, toda vez que los nuevos conocimientos se soportan en los ya adquiridos cobrando un mayor sentido, este reconocimiento permite identificar las experiencias previas que puedan ser relevantes en la implementación de cada curso de formación. Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el estudiante ya sabe, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Moreira, 2000).
- **Aprendizaje Contextualizado:** implica analizar las necesidades sociales y productivas del entorno con el fin de garantizar la pertinencia del currículo. La elección del contexto hace que una actividad sea auténtica. “Esta elección pasa, así, a ser una enorme responsabilidad para el docente quien debe tener presente que el aprendizaje de una destreza se produce en el contexto de un proyecto amplio de interés para el estudiante, y que el aprendizaje se produce

mejor en un contexto de cooperación, donde la ganancia individual se traduce en ganancia para el grupo” (Rioseco & Romero, 1997).

- **Aprendizaje Colaborativo:** describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción que conducen al logro de un aprendizaje (Collazos & Mendoza, 2006), donde la interacción debe comprender un objetivo específico y estar mediada por un ambiente propicio para lograrlo.

En resumen, el enfoque constructivista es adoptado por la Corporación Universitaria de Asturias ya que involucra un rol activo por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje, entiende al docente como guía permanente, reconoce los principios básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje como recuperar los aprendizajes previos, entender el aprendizaje como un proceso, y basar el aprendizaje en desempeños que puedan evaluarse. En el mismo sentido, las estrategias pedagógicas deben corresponder con un aprendizaje activo donde se ponen en juego los aprendizajes previos, la interacción con otros y actividades propias del sector laboral.

2.3 El Conectivismo

El Conectivismo es definido como una teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004). Por lo tanto, adquiere una importancia que no se puede desconocer en los procesos de educación virtual y sus características permiten establecer varios lineamientos a tener en cuenta en las prácticas pedagógicas. Esta nueva postura frente al aprendizaje es un nuevo escenario donde la tecnología juega un rol principal y responden a los avances que han determinado nuevas dinámicas sociales (Gutierrez Campos, 2012).

Para Siemens, el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimiento que no está totalmente controlado por un individuo y está mediado por un ambiente de elementos externos que no están organizados y son cambiantes. Por lo tanto, el acercamiento que hace el individuo a este ambiente y los elementos que le ofrece, le exige determinar ciertos patrones de acuerdo con unos intereses propios para apropiarse de los elementos de su interés y es aquí donde se da un significado. Adicionalmente, el aprendizaje ocurre en el cerebro de las personas, pero también puede ocurrir fuera de los individuos que es almacenado y manipulado por la tecnología.

Por lo anterior, el conectivismo concibe el aprendizaje como un proceso de formación de redes que tiene como agente principal al propio individuo (Tumino & Bournissen, 2016). La red conecta nodos que representan entidades externas tales como personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, wikis, libros, revistas y bases de datos, entre otros. De esta forma, el aprendizaje se promueve al generar esta red donde todos los nodos se conectan para crear una fuente de conocimiento compleja. Por lo tanto, para el conectivismo el aprendizaje se basa en la habilidad de realizar distinciones frente a la información innumerable con la que se cuenta y tomar decisiones de qué información utilizar. Esta información cambia con una alta velocidad, así que la habilidad de reconocer las variaciones del entorno y tantee el impacto de estos cambios es fundamental para generar la toma de decisiones.

De acuerdo con Siemens, los principios del conectivismo son los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través de la lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión.

Por lo anterior, se puede expresar que el aprendizaje en un proceso de autoorganización en el sentido en el que es un proceso que depende de la correcta realización de conexiones con fuentes externas de información (Sánchez Sordo, 2014). La relación o conexión entre los nodos externos de información (páginas web, bases de datos, redes de instituciones, etcétera) y el individuo que conecta con ellos, es de suma importancia pues dicho ciclo “dialéctico” del conocimiento entre la red del individuo (singular) y las redes de muchos individuos (organización) conlleva a la descentralización de la información/conocimiento. Una de las principales ventajas de este ciclo dinámico es la unión de múltiples inteligencias individuales en una inteligencia colectiva que se gesta, transforma y desarrolla por sí sola fuera de los seres humanos pero que parte de ellos, dando esto como resultado la expansión del ser humano como especie más allá del cuerpo. Relacionado con lo anterior, el conocimiento para Siemens (2006) se materializa a través del “Ciclo de flujo de conocimiento”, que se inicia con la creación en red de conocimiento, ya sea éste individual, grupal u organizacional y luego comienza a circular a través de las redes y ecologías virtuales.

Ahora bien, para que los principios del conectivismo se incorporen en la práctica pedagógica es importante considerar el objetivo que se busca desarrollar. Las ecologías de aprendizaje implican la creación de un sistema que favorezca la creación de redes sostenibles que promuevan el desarrollo de esta comunidad. Este concepto de ecología supera la definición de un curso delimitado por el tiempo y supone la creación de redes que perduren en el tiempo y favorezcan estratégicamente a los miembros a partir de la colaboración de sus integrantes (Gutiérrez Campos, 2012). Para la Institución y en alineación con Siemens se deben garantizar las siguientes características en el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje:

- Un espacio donde alumnado y profesorado se puedan comunicar: mensajería interna, foros, chats, etc, etc.
- Un espacio para la expresión propia: blog personal asociado al alumno/a donde publique sus conocimientos.
- Un espacio para el debate y el diálogo: foros, chats, etc
- Un espacio para buscar conocimiento archivado: documentos multimedia con los conocimientos mínimos organizados.
- Un espacio para aprender de forma estructurada: propuesta de una secuencia de tareas.
- Un espacio para comunicar nueva información y conocimiento: wikis, glosarios, base de datos, etc.
- Un espacio para experimentar nuevos enfoques o ideas: foros, wikis, etc.

En seguida, se describe la forma como la Corporación Universitaria de Asturias aplica los principios del conectivismo y garantiza los espacios que se mencionaron anteriormente para la generación

efectiva de las ecologías de aprendizaje. De esta forma, el conectivismo se convierte en un aliado primordial para la estructuración del modelo MAS, ya que proporciona las bases para comprender como las TIC puede promover de forma efectiva la generación del aprendizaje social.

2.4 Formación Basada en Competencias

Para la Corporación Universitaria de Asturias se define por competencias como complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar, y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas (De Zan, Paipa, & Parra, 2011). Para lograr una correcta implementación de este concepto hay que diferenciar dos enfoques de estas capacidades, una situada en el dominio disciplinar de las áreas en las que los estudiantes están desarrollando y el otro que se relaciona con los desempeños esperados por la sociedad.

En relación con lo anterior, tenemos en cuenta tres características de las competencias para ampliar su significado (Cano García, 2008) y comprender el alcance de la formación que se quiere lograr en la Institución:

- a. Las competencias articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero van más allá: El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. La suma de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el cúmulo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b. Las competencias se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden: El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. La competencia tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo.
- c. Toman sentido en la acción, pero con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

Parecería evidente, entonces, que un currículo de formación profesional centrado en contenidos de enseñanza es “insuficiente” para responder a las exigencias de los retos de que la sociedad tiene. Se impone así la necesidad de replantear el enfoque curricular de la educación superior, lo que supone también reconsiderar la evaluación, las estrategias didácticas y la formación de los profesores (De Zan, Paipa, & Parra, 2011).

Por su parte, un currículo basado en competencias parte del estudio y análisis del contexto local, regional, nacional e internacional como factor determinante en la identificación de las necesidades

que justifican y sustentan la presencia de un programa académico. Una vez detectadas, es necesario trabajar detenidamente en el proceso de categorización, jerarquización y priorización de las mismas, a fin de garantizar una formación que imprima la identidad que cada institución universitaria quiere en sus egresados, así como también garantizar la pertinencia específica de cada profesión. Estas necesidades se traducen en términos de competencias y, por un proceso de análisis, se determinan a partir de ellas los contenidos de enseñanza y los criterios de evaluación (Vargas Leyva, 2008). En otras palabras, a través de un currículo basado en competencias se garantiza en mayor medida la pertinencia de la formación profesional, se establecen criterios claros y objetivos para la secuenciación de contenidos y para la evaluación de aprendizajes (De Zan, Paipa, & Parra, 2011, pág. 52)

Por otro lado, el currículo de la Institución se enmarca en el desarrollo de los siguientes bloques de competencias para abarcar de forma integral los saberes que los estudiantes deben desarrollar:

- **Competencias básicas o generales:** constituyen la base sobre la cual se desarrollan las demás competencias. Son comunes a todos. Posibilitan el análisis, comprensión y solución de problemas de la vida cotidiana y permiten el procesamiento de información de cualquier tipo.
- **Competencias transversales o genéricas:** son las que “aportan las herramientas requeridas por un trabajador para analizar los problemas, evaluar las estrategias a utilizar y aportar soluciones pertinentes en situaciones nuevas”. Son requeridas en cualquier cargo o actividad productiva y favorecen la empleabilidad de las personas.
- **Competencias específicas:** que se identifican mediante procesos de normalización nacional e internacional, así como en ejercicios de validación con el sector productivo, o en procesos de evaluación de parte de comunidades académicas y estándares internacionales. Por esta razón, a veces se denominan competencias ocupacionales. “Las competencias laborales específicas están orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

2.5 Objetivos de Aprendizaje

El autor Ralph W. Tyler (1973) propone una estrategia para evaluar los programas de enseñanza a través del establecimiento de objetivos, para ello es fundamental definir los objetivos educacionales, estos pueden surgir de diferentes referentes como: 1) las necesidades comunes de los propios educandos, 2) los estudios de la vida contemporánea y 3) las sugerencias o consejos de los especialistas. Dentro de sus premisas señala que la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza.

Para la Corporación Universitaria de Asturias los objetivos de aprendizaje se constituyen en parte fundamental de los planes de estudio, ya que permite mejorar la interacción de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten elegir y evaluar los diferentes recursos académicos, verificar la pertinencia de las rubricas, indicadores, mecanismos de evaluación, y finalmente analizar si los resultados de aprendizaje son coherentes con el perfil de egreso de los estudiantes de cada programa.

Los objetivos de aprendizaje se articulan al Modelo de Aprendizaje Social MAS© y evidenciados en cada una de las unidades de aprendizaje de las asignaturas que componen los diferentes planes de estudio de los programas de pregrado y posgrado. Para la definición de los objetivos se resalta y adopta el aporte realizado por Benjamín Bloom (1971) y su grupo de investigadores quienes fundamentaron la necesidad de crear taxonomías que permitieran clasificar los tipos de aprendizaje, y entienden que "los objetivos educacionales formulados en términos de conducta tienen su contrapartida en el comportamiento de los individuos, el cual puede ser observado y descrito, y estas descripciones pueden ser clasificadas".

Dicha taxonomía se convirtió en herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de los aprendizajes. En ella propuso que este último encajaba en uno de los tres dominios psicológicos:

- Dominio Cognitivo – procesar información, conocimiento y habilidades mentales.
- Dominio Afectivo – actitudes y sentimientos.
- Dominio Psicomotor - habilidades manipulativas, manuales o físicas.

Sumado a lo anterior, y dada la modalidad virtual de los programas académicos de los programas de la Corporación, se tienen en cuenta otros elementos a destacar los aportes de Anderson y Krathwohl (2001) en la revisión de la taxonomía de Bloom, donde consideraron la creatividad como superior a la evaluación dentro del dominio cognitivo y donde atienden los nuevos objetivos, procesos y acciones que, debido al desarrollo e integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC. Adicionalmente, Andrew Churches (2011) actualizó la revisión del año 2001 para ponerla a tono con las nuevas realidades de la era digital. En ella, complementó cada categoría con verbos y herramientas del mundo digital que posibilitan el desarrollo de habilidades para Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear.



Como apuesta institucional para los niveles de pregrado se buscarán desarrollar los anteriores niveles, y será a consideración que para los niveles de posgrado la tendencia sea enfocarnos en los niveles de evaluación y creación.

Para la Corporación el estudiante el efecto más tangible en la especificación de los *objetivos de aprendizaje* es su utilización para precisar mejor el objeto de la evaluación, es por ello, que dentro de la plataforma académica deberán quedar descritos como se detalla a continuación.

Dentro de las **Unidades de Aprendizaje** de cada asignatura virtualizada en la plataforma académica, se encuentran los contenidos de las diferentes unidades



En los contenidos de cada unidad se deberán especificar los objetivos de aprendizaje:

Captura de pantalla de la interfaz de usuario de la plataforma académica. El título principal es "3. UNIDADES DE APRENDIZAJE". En la parte superior, se muestran los botones de navegación "< 2. Centro de Conocimiento" y "4. Evaluación Final >". El contenido principal muestra:

3. Unidades de Aprendizaje

UNIDAD 1:

- Relación Empresa Sociedad
- Responsabilidad Social de la Empresa y su Evolución Histórica

UNIDAD 2:

- Responsabilidad Social Empresarial y Gestión Ambiental
- Sistema de Gestión Aplicado a la Empresa

UNIDAD 3:

- Factores Determinantes de la Responsabilidad Social de la Empresa
- Iniciativas y Estándares Globales para la Responsabilidad Social

C1: Relación Empresa Sociedad

1 SITUACIÓN DE NEGOCIO 2 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA 3 INFORME

Objetivos



- ▶ Estudiar las **funciones y acciones** que las empresas desarrollan de forma conjunta con la sociedad.
- ▶ Entender los **enfoques** de la relación empresa-sociedad.
- ▶ Aprender los **principios fundamentales** de la **relación de la empresa con su entorno**.

12% 1/1 >

Adicionalmente, los objetivos de aprendizaje serán evidenciados en cada uno de los micro currículos de las asignaturas contenidas en el plan de estudio de los programas académicos.

3. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Con la idea de aportar y fortalecer la operacionalización de los programas académicos y en línea con el objetivo que se pretende desarrollar que es definir la ruta académica y curricular para que cada uno de sus programas académicos desarrollados en modalidad virtual se proyecten hacia la instauración de una cultura de la calidad integral, es importante precisar como apropiada y conceptualiza la Corporación los **resultados de aprendizaje**, ya que en fin último estos resultados serán la evidencia explícita de la responsabilidad que asume la institución con el desarrollo y mejora de los recursos académicos y del compromiso formativo con los estudiantes que hacen parte de cada programa académico.

Para esto, es necesario resaltar algunas posturas que se han gestado a través de los años y que han sido base para comprender lo que actualmente se estructura y define como resultado de aprendizaje:

*Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de conocimientos, competencias y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o como resultado) de su compromiso con un conjunto concreto de experiencias de educación superior.
(Council for Higher Education, 2003)*

*Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje.
(Glosario de Tuning Educational Structures)*

En el contexto colombiano, el Decreto 1330 de 2019 concibe los resultados de aprendizaje como “las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (p.4).

Como se evidencia, las anteriores definiciones tienen aspectos similares con respecto a que los resultados de aprendizaje es lo que se espera que un estudiante adquiera, demuestre y afiance al culminar su proceso formativo. En ese sentido la Corporación apropia la conceptualización que se da desde el Decreto 1330 de 2019, porque se conjuga de una manera dinámica y coherente con el Modelo de Aprendizaje Social MAS©, al promover un enfoque en el estudiante y su importancia en la actualización curricular y el rol fundamental que representa en la medición de la calidad académica e institucional. Así mismo, fomenta la transparencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el estudiante conocerá de antemano los mecanismos e instrumentos de evaluación que aplicará el docente para valorar su aprendizaje, y donde podrá definir las estrategias didácticas y pedagógicas de acompañamiento afines a los resultados de aprendizaje proyectados en correspondencia con lo establecido en el perfil del graduado. Esto garantiza la cohesión que debe existir entre lo que se planea y se ejecuta dentro de la estructura curricular de un programa académico y lo que resulta de todas las interacciones que se dan dentro de un proceso formativo.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W., and D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Asturias, C. U. (Página 20). PEI. Obtenido de Asturias: <https://uniasturias.edu.co/documentacion/>
- Argyris, C., & Donald, S. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Congreso de Colombia. (29 de diciembre de 1992) Artículo 6 [Título I]. *Ley de Educación Superior* [Ley 30 de 1992].
- Council for Higher Education (2003). CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance. *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs*. Washington. Recuperado de <http://www.chea.org/pdf/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf>. 2019/09/12
- De Zan, A., Paipa, L., & Parra, C. (2011). Las competencias: base para la internacionalización de la Educación Superior. *Revista Educación en Ingeniería*, 11, 44-54.
- Grané, M. (2013). Relaciones de diseño en entornos de formación online. En J. Bergmann y M. Grané. *La universidad en la nube* (pp.47-70). Barcelona, España: LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). Decreto por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1330 de 2019]
- Ministerio de Educación Nacional. (25 de julio de 2019). Artículo 2.5.3.2.6.1 [Título I]. Decreto por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1330]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf

- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company. Oxford: Oxford University Press.
- Ordoñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 14-23.
- Pérez, A., Gallar, Y., y Barrios, E. (2018). Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Espacios*, 39 (52), 31-43. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p31.pdf>
- Reed, M., Evely, A., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., . . . Stringer, L. (2010). What is Social Learning? *Ecology and Society*, 1-10.
- Sánchez, J. (2009). Aprendizaje Social e Intenciones Emprendedoras: Un estudio comparativo entre Mexico, España y Portugal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 107-117.
- Senge, P. (1990). La Quinta Disciplina. Como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. Barcelona: Editorial Garnica
- Tuning Educational Structures in Europe (2019). Glossary of terms. Recuperado de <https://www.unideusto.org/tuningeu/>
- Tyler, R. & de Vedia, M. (1973). Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.flacso.edu.mx/colaboratorio/pdf/colaboratorio_unesco.pdf
- Vidal, M. y Pernas, M (2007). Diseño curricular. Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana. Escuela Nacional de Salud Pública.
- Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. California: Sage Publications, Inc.