

LINEAMIENTOS CURRICULARES 2016 - 2020

Macroyecto de **Gestión Curricular:** Ruta investigativa para definición de una política hasta su implementación

Sonia Falla Barrantes - Patricia Martínez Barrios - Enis Margarita Consuegra Solano
Paola Amar Sepúlveda - Yaneth Herazo - Cecilia Correa de Molina - Félix Rodríguez Expósito
Remberto de la Hoz Reyes - Graciela Forero - Gabriela Vélez Gallego - Fernando Morón Polo
Lady Caicedo Consuegra

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



LINEAMIENTOS CURRICULARES 2016-2020

Macroyecto de Gestión Curricular:

Ruta investigativa para definición de una
política hasta su implementación

Serie **Gestión Curricular**

Vol. 1

SERIE GESTIÓN CURRICULAR.

Volumen 1.

Macroproyecto de Gestión Curricular: Ruta investigativa para definición de una política hasta su implementación.

Volumen 2.

Estrategias de innovación y mejora curricular en la Educación Superior.

Volumen 3.

La Flexibilidad Curricular: Interdisciplinariedad, Electividad y Aprendizaje Autónomo.

Volumen 4.

Gestión Curricular en el Contexto Universitario: Fundamentos y Metodologías.

Volumen 5.

Didáctica Universitaria desde la Perspectiva del Horizonte Pedagógico Socio Crítico.

Volumen 6.

Innovación Pedagógica.

MACROPROYECTO DE GESTIÓN CURRICULAR:

**RUTA INVESTIGATIVA PARA DEFINICIÓN DE UNA
POLÍTICA HASTA SU IMPLEMENTACIÓN**

Serie Gestión Curricular. Volumen 1

© Sonia Falla Barrantes - Patricia Martínez Barrios - Enis Margarita Consuegra Solano - Paola Amar Sepúlveda - Aliz Yaneth Herazo - Cecilia Correa de Molina - Remberto de la Hoz Reyes - Gabriela Vélez Gallego - Fernando Morón Polo - Lady Caicedo Consuegra.

LINEAMIENTOS CURRICULARES 2016-2020

Macroproyecto de Gestión Curricular:

Ruta investigativa para definición de una
política hasta su implementación

Serie **Gestión Curricular**

Vol. 1

Macroproyecto de gestión curricular: Ruta investigativa para definición de una política hasta su implementación / Sonia Falla Barrantes [y otros 11] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2019.

57 páginas; 21x27 cm; figuras y tablas a color -- (Serie Gestión Curricular. Volumen 1)

ISBN: 978-958-5257-72-6

1. Planificación curricular 2. Educación superior - Currículo 3. Evaluación curricular 4. Universidad Simón Bolívar -- Currículo I. Falla Barrantes, Sonia II. Martínez Barrios, Patricia III. Consuegra Solano, Enis Margarita IV. Amar Sepúlveda, Paola V. Herazo, Yaneth VI. Correa de Molina, Cecilia VII. Rodríguez Expósito, Félix VIII. De La Hoz Reyes, Remberto IX. Forero, Graciela X. Vélez Gallego, Gabriela XI. Morón Polo, Fernando XII. Caicedo Consuegra, Lady XIII. Título XIV. Serie

378.199 M174 2017 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar -- Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial e Impresión

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

A este libro se le aplicaron Patentes de Invención

No. 29069 de 2007, 33899 de 2016 y 35659 de 2018

Diciembre de 2019

Barranquilla

Printed and Made in Colombia

Como citar este libro:

Falla Barrantes, S., Martínez Barrios, P., Consuegra Solano, E. M., Amar Sepúlveda, P., Herazo, Y., Correa de Molina, C., ... Caicedo Consuegra, L. (2019). *Macroproyecto de Gestión Curricular: Ruta Investigativa para definición de una política hasta su implementación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Agradecimientos

El primer volumen de la Serie de Gestión Curricular: *Macroproyecto de Gestión Curricular: Ruta investigativa para definición de una política hasta su implementación* es una construcción colectiva que implica el compromiso de los diferentes actores del proceso educativo, especialmente en la Universidad, que en calidad de Institución de Educación Superior, tiene en su impronta formativa, la responsabilidad con la formación y el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En el marco de las experiencias plasmadas en este documento, que hace parte de la Serie Gestión Curricular, agradecemos especialmente a:

Porfirio Bayuelo, Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Yadira de Bieva, directora del Departamento de Psicología; Ligia Muñoz de Rueda, Directora del Departamento de Trabajo Social; Patricia Guzmán, Directora del Departamento de Derecho; Ronald Prieto, Decano de Administración y Negocios; Gissella Rodríguez, Directora del Departamento de Administración de Empresas; Angélica Jiménez Chávez, Directora del Departamento de Comercio y Negocios Internacionales; Genner Maestre, Director del Departamento de Contaduría; Álvaro Flórez Escobar, Decano de la facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas; Pacífico Castro, Director del Departamento de Microbiología; José Rafael

Macroproyecto de Gestión Curricular:
Ruta investigativa para definición de una política hasta su implementación

Consuegra Machado, Decano de la Facultad de Ciencias de la Salud; María Alejandra Orostegui, Directora del Departamento de Enfermería; Erika Palacio Durán, Directora del Departamento de Fisioterapia; Martha Novoa, Directora del Departamento de Instrumentación Quirúrgica; Alexis Messino, Director del Departamento de Ingeniería de Sistemas; Nancy Lizcano, Directora del Departamento de Ingeniería Industrial; Yarley Castro, Directora del Departamento de Ingeniería Multimedia; Carlos Ochoa Pertuz, Director del Departamento de Ingeniería Mecatrónica; Rafael Álvarez Robles, Director del Departamento de Ingeniería Biomédica, y Vicente Leonel Martínez Díaz, Director del Departamento de Ingeniería Mecánica.

Contenido

Agradecimientos	5
Carta del Rector.....	13
Lineamientos Curriculares 2016-2020 Versión No. 2.3: Avalada por Sala General	15
Glosario	47
Referencias Bibliográficas	51

Índice de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de las competencias.....	29
Tabla 2. Propuesta (MGC) de distribución porcentual (%) de Regiones de Formación (A).....	33
Tabla 3. Propuesta (MGC) de distribución de créditos por Regiones de Formación (B)	34
Tabla 4. Créditos académicos por niveles de formación	46

Índice de Figuras

Figura 1. Competencias genéricas en la formación general.....	28
Figura 2. Estructura curricular con base al Horizonte Pedagógico Socio Crítico	31
Figura 4. Síntesis Identidad Institucional Universidad Simón Bolívar.....	41

Carta del Rector

LINEAMIENTOS CURRICULARES 2016-2020

Es preciso que la educación no olvide el fin que persigue: permitir al hombre ser sujeto, construirse como persona transformando el mundo, entablando relaciones de reciprocidad con los demás, creando la historia y la cultura. La persona no puede participar activamente en la historia, en la transformación de la realidad en que vive, si no se le ayuda a tomar conciencia de esa realidad y de su propia capacidad para transformarla. (Freire)

La Universidad Simón Bolívar, comprometida con la alta calidad de sus procesos académicos, ha privilegiado en su Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para el año 2020 el fortalecimiento de los procesos de gestión curricular. Fieles con los postulados de nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), ha iniciado un proceso de revisión de la gestión curricular para lo cual requiere de la participación activa de los estamentos universitarios.

Teniendo en cuenta la normatividad vigente y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), los desafíos de la educación superior en un escenario nacional Posacuerdo de paz, y en concordancia con el

Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), se presenta una nueva propuesta curricular que atiende aspectos tales como la internacionalización, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la flexibilización, las competencias, interdisciplinariedad, inclusión y pertinencia local y global, después de consolidado el diagnóstico curricular institucional, así como las reuniones de socialización, los talleres de trabajo y la realización de eventos internacionales que contribuyeran al desarrollo de los objetivos planteados.

El presente documento, es una versión 2.3 de Lineamientos Curriculares que se concreta después de un proceso de construcción participativa con las Facultades y las diferentes instancias universitarias, y posteriormente a la expedición de la Resolución 23095 del Ministerio de Educación Nacional en diciembre 15 de 2016 mediante la cual se otorga la Acreditación Institucional de Alta Calidad a la Universidad Simón Bolívar con domicilio en la ciudad de Barranquilla (Atlántico) y Cúcuta (Norte de Santander).

El presente trabajo cobra especial importancia, tomando en consideración las recomendaciones del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), necesarias para garantizar el mejoramiento continuo en condiciones de calidad de la Universidad Simón Bolívar, que apuntan a la gestión curricular y al desarrollo profesoral requerido.

El presente documento consta de seis apartes, además de un glosario, desarrollados a continuación.

Lineamientos Curriculares 2016-2020

Versión No. 2.3: Avalada por Sala General

POLÍTICA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

La Universidad Simón Bolívar, tomando como plataforma el concepto nuclear de “pensar lo propio”, premisa instaurada por su fundador Doctor José Consuegra Higgins, asume como una de sus políticas académicas, el diseño, desarrollo, evaluación e innovación del currículo, de tal forma que los programas académicos garanticen experiencias e interacciones formativas relevantes, pertinentes, flexibles y emergentes, configuradas en escenarios de vivencia e intercambio educativo, para orientar el desarrollo personal, social y profesional de su comunidad académica.

ANTECEDENTES

El proyecto de gestión curricular en la Universidad Simón Bolívar, tiene como antecedentes varias etapas de concreción de su gestión académica, tal como se plasma en sus documentos institucionales, de la siguiente manera:

Reorganización Curricular 2003-2007

Durante este período los programas académicos, en el marco del Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) y bajo la influencia de los principios de flexibilidad e interdisciplinariedad, estaban orientados a garantizar la formación integral y la promoción de la cultura científica y humanística en estudiantes y egresados.

Modernización Curricular 2010

Los compromisos de modernización, flexibilidad, intercambios y movilidad propios de la educación superior plantean a la Institución la necesidad de realizar ajustes curriculares, específicamente en las Regiones de Formación en Ciencias y Competencias Generales y de Formación Socio-Humanística.

Modernización curricular de 2015

Etapas en la que se definen las directrices para dinamizar los diseños curriculares y definir la concreción en los planes de estudios de las Regiones de Formación en la Universidad Simón Bolívar, afianzando la estructura curricular institucional y la consolidación de las Facultades como unidades académicas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR: EL CURRÍCULO DESDE EL HORIZONTE PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

“La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrece personal y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional”. Nussbaum (2005, p.324)

En el contexto colombiano, los referentes legales que regulan el sistema educativo (Constitución Política de Colombia, Ley 30 de 1992 de Educación Superior y Ley General 115 de 1994, Ley 1295 de 2010) consagran las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. La autonomía universitaria, consagrada en la Constitución Política de Colombia, reconoce a las instituciones de educación superior, la posibilidad de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y planificar sus labores formativas, académicas, profesoras, científicas y culturales. En este

sentido, las instituciones de educación superior cuentan con autonomía pedagógica para establecer los fines formativos de su oferta académica, atendiendo además lo expresado en el artículo 2º de la Ley 1188 de 2008 cuando declara que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) fijará mediante resolución las características específicas de calidad de los programas de educación superior, sin perjuicio de que las instituciones de educación superior puedan incluir en sus currículas elementos que los particularicen, en virtud de no afectar la potestad constitucional en materia de autonomía universitaria.

Desde esta perspectiva, la Universidad Simón Bolívar –en uso de esa autonomía y coherente con su filosofía institucional y las intencionalidades educativas que pretende lograr– declara un Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) constituido justamente como la plataforma para entender cómo se asume la educación y cómo se educa en esta casa de estudios.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Simón Bolívar declara que la educación es un espacio de diálogo político, social y cultural, cuyo fin es generar transformaciones sustanciales en el modo de pensar, sentir y actuar de los educandos. Educar posibilita, desde sus preceptos, una mayor comprensión de la historia y su dimensión cultural, contribuyendo a pensar en una educación propia, que sea capaz de hacer que cada sujeto se convierta en partícipe de su propia transformación, fundamentada desde un ideario libertario y emancipador. Coherente con esta perspectiva, la Institución adopta un Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), plataforma desde la cual se explica el proceso de educar y sus intencionalidades formativas.

En el PEI de la Universidad Simón Bolívar se explica que el sentido del HPSC es valorar la autonomía en la cotidianidad y experiencia de los actos inmersos en los procesos educativos. Por esto, promueve el espacio para pensar, interactuar y hacer posible la formación del hombre ético, creativo y estético, visión proveniente del pensamiento del Maestro Consuegra Higgins que aboga por un espacio para interactuar con las nuevas realidades del siglo XXI y, al mismo tiempo, responder a sus retos. Su intencionalidad pues, es hacer suya, vivencial y representativa la ideología misional, creando ámbitos de formación desde los diferentes escenarios tanto académicos como administrativos.

Esta práctica educativa fundada en el HPSC implica, según el PEI, formar individuos con capacidad de autorregulación para la toma de decisiones propias, que puedan cuestionar de forma permanente su pensar y actuar en el marco de una sensibilidad ético-estética y un estilo de vida saludable, que permitan completar el cuadro de posibilidades que orientan las metas de formación.

Para la consecución de los fines formativos, la Universidad Simón Bolívar formula una propuesta curricular, entendida como una organización conceptualmente sustentada para alcanzar determinadas metas de aprendizaje y los fines formativos que la Institución declara.

Es decir que el currículo institucional se entiende como la concreción del Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC). Siguiendo a Mora (2014) este currículo tiene los siguientes fundamentos:

- **Fundamento Científico.** Sustenta la relación de la docencia con los saberes pedagógicos y disciplinares, objeto de aprendizaje.
- **Fundamento Ético.** La consideración del bien común como base de la felicidad individual y del compromiso con la sociedad.
- **Fundamento Creativo.** La formación para la generación de ideas, la innovación, la resignificación de conceptos y relaciones como elemento clave para la investigación, la búsqueda de soluciones y transformaciones sociales y tecnológicas.
- **Fundamento Estético.** Apreciación de la realidad e interacción humana desde y para la construcción social.

Un aspecto importante que resaltan autores como Giroux y McLaren (1989) para empezar a desarrollar un discurso crítico de educación, sería concebir el **currículum** en relación con las formas de conocimiento y las prácticas sociales que legitiman y reproducen formas particulares de cultura y vida social. El **currículum** debería ser visto como la representación de un proceso de selección y exclusión, y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, regulación moral y de las versiones del pasado y el futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos.

La perspectiva del modelo crítico del currículo, señala Gairín (2007), además de considerar a la persona, enfatiza en el uso que dicho individuo da al conocimiento. El que aprende se considera como un transformador de la realidad, del conocimiento, al utilizarlo desde sus parámetros de interpretación. Así, sus necesidades, intereses y experiencias, no solo sirven para guiar el aprendizaje, sino, además, para usar el conocimiento como medio para modificar la realidad.

El concepto de currículo tiene dos acepciones en nuestro idioma: por un lado, se refiere al recorrido o curso de la vida y los logros implícitos en ella. Por otra parte, su sentido es constituir la carrera del estudiante, concretamente los contenidos de ese recorrido, en especial su organización: lo que el estudiante debe aprender y superar, así como el orden en que debe hacerlo.

En su origen, el currículo significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y las instituciones educativas tendrán que desarrollar, es decir, el plan de estudios propuesto e impuesto en la escolaridad para que se den los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la teorización sobre el *currículum*, este se entiende como una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad (Gimeno Sacristán, 2012). El currículo, por un lado, desempeña una doble función organizadora a la vez que unificadora de la enseñanza y el aprendizaje, a la vez que, por otro, se refuerzan en él las fronteras que delimitan sus componentes.

Desde la Teoría Crítica del Currículo, este se define:

(...) Como un itinerario de experiencias transformativas y no como un listado de contenidos. Un itinerario en el que los aprendices exploran lo que son, lo que no son y lo que desean ser, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la transmisión lineal de contenidos, datos y conceptos desvinculados de las vivencias. (Pérez Gómez, 2014).

El currículo oficial debe concebirse como un documento de orientación y guía, que marca prioridades genéricas y no un listado

interminable de contenidos mínimos, clasificados por asignaturas. El currículo debe ser el resultado del debate público sobre las finalidades, las intenciones, las competencias o cualidades humanas que debe desarrollar la institución educativa (Pérez Gómez, 2012).

El currículo debe concebirse de forma flexible y dinámica, permitiendo la aparición del “currículo emergente” o aquel que facilita que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento, y apoyado en sus propósitos e intereses, plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés. En este enfoque, el diseño curricular privilegia los siguientes elementos en los procesos de aprendizaje: planteamiento de problemas, trabajo cooperativo, desarrollo y aplicación del pensamiento crítico, formular hipótesis y proponer alternativas novedosas y creativas. El diseño del currículo debe ubicar a los estudiantes ante situaciones reales, relevantes, conflictivas e inciertas, revelando el valor del proceso que efectúen al respecto, ya que justamente dichas capacidades o competencias intrínsecas al mismo serán las que deberá utilizar en su vida académica, personal y profesional. El currículo institucional aborda la cuestión del conocimiento necesario para un ejercicio profesional competente, es decir, una reflexión del conocimiento, específicamente sobre su origen, componentes y relación con el trabajo desarrollado por los profesionales.

El currículo enfocado a las competencias, además de considerar como fuentes las disciplinas científicas y académicas, también toma en consideración las prácticas profesionales y el mundo del trabajo. Las competencias, en términos generales, expresan lo que los estudiantes deben poder ser capaces de hacer al final del período formativo, en términos de resultados de aprendizaje. Trabajar con competencias consiste, fundamentalmente, en trabajar con perfiles altamente calificados, bajo la justificación de formar profesionales competentes.

Donald Schön (1983, 1987) afirma que:

El modo con el que se ha creído que los profesionales de los distintos campos del conocimiento aplicado resuelven problemas, no se adapta al modelo técnico-mecanicista de entender la relación teoría-práctica. La acción profesional es una acción reflexiva, fruto del diálogo entre el conocimiento

adquirido durante la formación profesional y la propia realidad en la que hay que tomar decisiones. (p.199)

Formar un profesional experto depende del conocimiento práctico, el desarrollo de su juicio, la calidad de sus experiencias, y su intuición ilustrada, pero no así de la inculcación de modelos formales y de la adquisición de listados de competencias, supuestamente profesionalizantes.

Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La Universidad tiene que crear las condiciones para que los estudiantes puedan convertirse en profesionales responsables y ejerzan su profesión de manera competente (Angulo, 2008).

Martha Nussbaum (citada por Angulo Rasco, 2008) plantea que:

El objetivo esencial de la universidad en el mundo actual, hiper-complejo, se encuentra no solo en el desarrollo del conocimiento científico (algo que parece haber olvidado el movimiento de las competencias), sino también en sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica. En primer lugar, fomentar en cada estudiante el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no solo como sujetos pertenecientes a una región, sino como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; y en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona. (pp.201-202)

LOS FINES FORMATIVOS Y LAS COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Los fines formativos de la Universidad están enmarcados en la reflexión sobre la función de la universidad en el siglo XXI, como afirma Medina Moya (2013): Producción, reproducción y crítica del sistema social, de la ciencia y de la cultura, para generar mejores alternativas de futuro y generar una universidad que forme hombres y mujeres preparados para el cambio, pero también más libres.

Desde esa perspectiva, la Universidad asume un currículo fundamentado en el conocimiento-acción para generar saber profesional, habilitando así a los estudiantes para la práctica profesional. Resulta fundamental por tanto la reflexión sobre los saberes que exige el ejercicio de la profesión, de tal forma que el estudiante, futuro profesional, pueda adaptarse a las situaciones cambiantes y los problemas éticos que este ejercicio demanda. Se trata entonces de comprender la competencia como un diálogo entre el objeto socio-profesional al que sirve utilitariamente y el objeto de estudio que la provee de significado y sentido (Vargas, 2005 citado por Medina Moya).

La Universidad Simón Bolívar, desde el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) y desde su máxima institucional: “Pensar lo propio”, propone un enfoque curricular que va más allá de la noción de competencia de las concepciones academicistas y racionalistas, que abogan por un saber científico, abstracto y descriptivo, del que se extraen las reglas para fundamentar la acción profesional; y más allá del concepto de competencia como simple desempeño, con escasa vinculación a los saberes disciplinares. Nociones que asumen el conocimiento académico como algo instrumental, con valor de uso y de cambio en el mundo económico y laboral.

La incorporación del concepto de “competencias” en las prácticas educativas, requiere de fundamentaciones curriculares que posibiliten la formación, la interdisciplinariedad, la flexibilidad, y la autonomía responsable de las instituciones y de las personas. La justificación de los programas, los contenidos curriculares, las actividades académicas, la investigación, la relación con el sector externo, entre otras condiciones, deben, en consecuencia, estimular aprendizajes significativos, comprensivos y relevantes, el trabajo en equipo, la actividad del profesor como intelectual, el papel del profesor reflexivo y los núcleos del saber pedagógico como pilares esenciales en la formación de las personas.

San Pedro & Sallán (2011) señalan que un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica. En esta línea, un enfoque realmente efectivo implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). Pero esta articulación conlleva el desarrollo de un modelo de enseñanza, centrado

en el estudiante, que garantice oportunidades para adquirir las competencias, lo cual es un desafío que alcanza la dimensión de cambio conceptual (Berdrow y Evers, 2010; Crebert, 2002; Díaz Barriga, 2006; González Bernal, 2006 y 2008; González Sanmamed, 2005; Sumsion y Goodfellow, 2004).

Para los citados autores, la integración de las competencias en el currículo universitario no solo evidencia un cambio metodológico que asegure oportunidades para el desarrollo de competencias, sino también la gestión de profundos procesos de cambio conceptual (sobre la misión de la universidad, el modo de formar a futuros profesionales y su finalidad en la sociedad, entre otros).

Las competencias en el contexto universitario

El concepto de competencia tiene su larga historia en los procesos de cualificación laboral. En la década de los 70 del siglo pasado, McClelland (1973) contribuyó a darle significación al término competencia. Indicó que se refiere a las características personales que conducen a un desempeño superior en el trabajo. Para él, los exámenes académicos tradicionales no predecían la actuación en el trabajo o éxito en la vida. Fue a partir de su labor que se encumbró el concepto de “competencia” como una característica subyacente que está crucialmente relacionada con la ejecución efectiva o superior de una persona. Desde entonces, una competencia es una característica que diferencia el desempeño promedio del bajo (Brundrett, 2000). Consideraciones extensas sobre la formación por competencias se encuentran en Boreham, (2004), Brundrett (2000), Moore, Cheng, y Dainty (2002), OECD (2006), Sierra (2003) y Torrado (1998).

En la educación superior el concepto de competencia gira alrededor de los siguientes componentes, identificados en las posturas de diferentes autores y en torno a los cuales se han ido generando consensos (Lucio, 2009):

- ***La capacidad demostrable para desarrollar tareas específicas y complejas:*** es el elemento de mayor relevancia, y se refiere al carácter eminentemente práctico de las competencias; se trata de tareas específicas pero con cierto grado de complejidad.
- ***En circunstancias concretas de la práctica profesional o académica:*** necesariamente las competencias tienen que estar

ligadas al ejercicio profesional o académico futuro, para el cual se prepara el estudiante de educación superior.

- **Que incorporan un alto contenido de saber científico o habilidades tecnológicas:** se supone igualmente que, al final de la carrera, las competencias esperadas incorporan saber científico o tecnológico de cierta complejidad, superior al conocimiento básico, propio de las fases previas del sistema educativo.
- **Suponen igualmente algunas habilidades no cognitivas:** sobre él se presenta la siguiente discusión: Las habilidades no estrictamente cognitivas -capacidad de trabajar en equipo o el respeto por el cliente, por ejemplo- que se incorporan en el desarrollo de las competencias, forman parte para algunos, de las actitudes o atributos personales del egresado aunque no necesariamente de las competencias; otros, sin embargo, prefieren hablar de componentes o habilidades no cognitivas que forman parte intrínseca del ejercicio de las competencias.

Concepción de competencias en la Universidad Simón Bolívar

Las anteriores reflexiones conducen a puntualizar en cómo la universidad asume el tema de las competencias como fines formativos a los que orienta su quehacer educativo. La Universidad Simón Bolívar entiende las competencias como una noción que incluye un diálogo entre el objeto socio-profesional al que sirve utilitariamente y el objeto de estudio que la provee de significado y sentido. Las competencias implican saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción.

Por tanto encierra la idea de que no se trata de preparar a los estudiantes para realizar una determinada tarea, sino que, desde la universidad, se puedan ofrecer experiencias formativas que aseguren la posibilidad de ser competentes para unas tareas diferentes, en circunstancias distintas y desconocidas, o en contextos de incertidumbre, donde los profesionales egresados de la universidad, puedan afrontarlas y dar respuestas acertadas, indicadas o deseadas, fruto de la toma de decisiones autónomas. Se trata entonces de que se pueda desarrollar en el estudiante la capacidad de poder realizar proceso de “transferibilidad” de

conocimientos y sobre todo, la capacidad de poder crear respuestas nuevas ante casos o situaciones desconocidas. Este enfoque implica garantizar el aprendizaje comprensivo, reflexivo, conflictivo, que permita hacer del estudiante un ciudadano educado, además de instruido, accediendo al patrimonio cultural común y participando activa y creativamente en la sociedad.

Competencias Genéricas en la Formación General

Las competencias genéricas son de nivel general e institucional, se operacionalizan en las Facultades y Programas académicos a través de unidades de estudio transversales de carácter obligatorio, así como de otras alternativas de formación que la Universidad propone como estrategias para alcanzar sus propósitos educativos y que reflejan su impronta y compromiso con la formación del ciudadano educado.

En coherencia con el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), las competencias genéricas se fundamentan en el hecho de que la persona que aprende es considerada un transformador de la realidad, del conocimiento, al utilizarlo desde sus respectivos parámetros de interpretación. Esta concepción de competencias genéricas implica el desarrollo del pensamiento y el conocimiento y su transferencia como medio para transformar la realidad. Desde esta perspectiva, se trata de competencias estratégicas en torno al desarrollo del pensamiento y el conocimiento que permitan al estudiante formarse como un ciudadano educado, además de instruido, que acceda al patrimonio cultural común, y participe activa y creativamente en la sociedad. Para ello se formulan las siguientes competencias:

- ***Pensamiento crítico, creativo e innovador, enfocado a la solución de problemas***

La Universidad le apuesta a experiencias formativas que permitan a los estudiantes, el desarrollo de la capacidad de enfrentarse con problemas de la más alta complejidad de tipo tecnológico o científico, en las que se debe aplicar el razonamiento crítico y el pensamiento innovador. Se trata de favorecer la capacidad de utilizar y comunicar de manera crítica y creativa el conocimiento.

- **Juicio ético**

Competencia que implica el desarrollo, en los estudiantes, de criterios que le permitan construir y respaldar juicios éticos apropiados para la convivencia cotidiana desde su papel específico como miembros del campo académico y profesional. Valoraciones que deben manifestarse en situaciones concretas del ejercicio profesional o académico, así como en situaciones de la vida pública, social, económica y política.

- **Ciudadanía local**

Entendida como la capacidad para poder trabajar en entornos y localizaciones diferentes, apreciando y respetando la diversidad y la multiculturalidad. Se asocia esta competencia al saber desempeñarse profesional o académicamente, teniendo en cuenta el contexto y sus variadas dimensiones de conocimiento -culturas, historia, religiones, tecnologías, política-; comunicación -manejo de idiomas extranjeros- y actitud -reconocimiento y aceptación de la diversidad-.

- **Razonamiento cuantitativo**

Competencia que hace referencia al mundo cotidiano concreto, a su interpretación y manipulación mental y práctica por medios cuantitativos, sea que traten de números, porcentajes, gráficos, tablas, cifras financieras o aproximaciones estadísticas. Así como de la interpretación e inferencia a partir de modelos (fórmulas, gráficos, tablas y esquemas); la representación de la información matemática de diversas formas (simbólica, visual, numérica y verbal); la utilización de métodos (aritméticos, algebraicos, geométricos y estadísticos) para solucionar problemas; la estimación y chequeo de las respuestas a problemas matemáticos con miras a desarrollar su razonabilidad, identificar alternativas y seleccionar los mejores resultados; y el reconocimiento de los límites de los métodos matemáticos y estadísticos.

- **Gestión del conocimiento**

Se asocia esta competencia a la capacidad de localizar información, procesarla y organizarla con el fin de seleccionar la requerida, y presentarla adecuadamente de forma verbal, escrita y gráfica, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información para su utilización y producción de conocimiento;

además de la capacidad de evaluar tanto la información en sí como las fuentes y métodos utilizados para obtenerla, siendo conscientes de los condicionamientos de tipo económico, legal, ético y social que presupone el acceso y uso de la información.

- **Competencia comunicativa**

Asumiendo la comunicación como una herramienta para negociar y crear nueva comprensión, para interactuar con los demás y para ampliar su propio aprendizaje, la competencia se define como la capacidad de comunicarse eficientemente con los demás mediante el empleo de una amplia gama de medios de expresión oral, escrita, gráfica y otras formas no verbales. El desarrollo de esta competencia debe contribuir a expandir el capital cultural de los estudiantes, mediante la lectura de las grandes obras del pensamiento y el contacto con diversos tipos de géneros, prácticas textuales y formas de hablar y de escribir, que resultan indispensables para la comprensión de sí mismos así como de diferentes maneras de pensar y sentir.

- **Comunicación en lengua extranjera**

El poder usar con cierto grado de eficiencia una o varias lenguas adicionales a la materna será una condición cada vez más importante para el desempeño del ciudadano del futuro inmediato, puesto que permitirá la apertura de canales de comunicación y de enriquecimiento personal en un mundo cada vez más interconectado.

- **Trabajo en equipo**

Esta competencia se asume como la capacidad para interactuar eficientemente con otras personas. Incluye la posibilidad de desarrollar herramientas de trabajo conjunto para el ejercicio académico o profesional, el cual exige cada vez más la conformación de grupos de trabajo con personas de diferentes perfiles y la capacidad de producir resultados en dichos grupos.

- **Alteridad y empatía**

Condición necesaria para una sociedad que trabaja alrededor de la recuperación del tejido y la cohesión social en torno a la paz, fundamentada en la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente. Se asume como la capacidad de aprender a celebrar la diversidad y la diferencia, a respetar la discrepancia, a ponernos en el lugar del otro. Se trata como plantea Nussbaum (2005; 2006, p.28),

En primer lugar, de fomentar en cada estudiante el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no solo como sujetos pertenecientes a una región, sino como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación, y en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de otra persona.

- **Experiencia Estética**
- La Universidad se compromete a propiciar experiencias formativas que permitan a los estudiantes reconocer las diferentes formas de interpretación y expresión del ser humano sobre el mundo y sus realidades, en sus producciones culturales, científicas y tecnológicas. Esta experiencia estética posibilita desarrollar procesos en los que se involucran la memoria, la percepción, lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual, pues compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal. Los procesos artísticos permiten apropiarse, reelaborar, imaginar, crear, y deconstruir las relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el medio a través de lenguajes simbólicos particulares, estructurados por elementos no necesariamente verbales o racionales (Ver Figura 1).

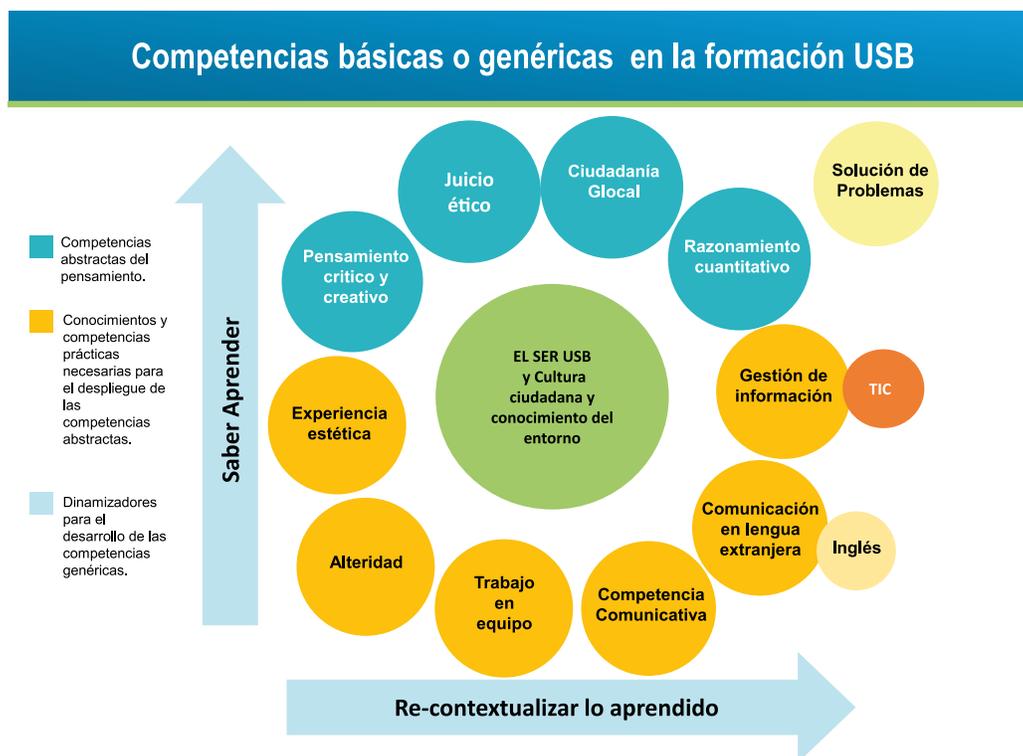


Figura 1. Competencias genéricas en la formación general

Fuente: Equipo coordinador - Macroproyecto de Gestión Curricular, 2016

Competencias específicas o profesionales

La Universidad propone metas de formación centradas en el desarrollo de competencias específicas o profesionales del área del conocimiento o de la profesión.

Las competencias específicas referidas a la profesión son definidas desde las Facultades y los Programas académicos en el marco de una tarea colegiada. Corresponde a las Facultades, en un ejercicio académico, identificar desde su respectiva área de conocimiento y desde las titulaciones que la componen, las necesidades y tendencias formativas, laborales y académicas detectadas en el análisis de contexto local y global, que permitan la formulación de dichas competencias. Las mismas justamente se declaran en dos sentidos: Por un lado, se establecen las que constituyen el tronco común de competencias de la Facultad y que son afines a los programas que la conforman, de manera que se propicie la integración y flexibilidad curricular. Por otro lado, las competencias profesionales particulares de cada titulación definidas desde las especificidades de cada programa.

Operacionalización de competencias: Trazado de competencias

El trazado de competencias es una herramienta que describe, ordena, comunica y da transparencia a las competencias de un programa académico, de manera que favorezca la evaluación y el desarrollo de la organización y la mejora de la calidad educativa (ver Tabla 1).

TABLA 1. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Necesidades asociadas a la práctica profesional	Perfil profesional	Competencias	Descripción de la competencia	Unidades de estudio/ experiencias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia, equipo coordinador,

Macroproyecto de Gestión Curricular 2016-2020, Universidad Simón Bolívar.

La operacionalización de las competencias implica los siguientes pasos:

- Análisis de contexto y definición de problemas y necesidades asociados a la práctica profesional.
- Perfil profesional.
- Definición de las competencias del programa.
- Experiencias de aprendizaje.
- Estrategias didácticas.
- Resultados de aprendizaje.

ESTRUCTURA CURRICULAR EN EL MARCO DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIO CRÍTICO (HPSC)

Estructura curricular en la Universidad Simón Bolívar 2016-2020

La estructura curricular, propuesta para los programas de pregrado, parte de la definición de cuatro regiones de formación y seis ejes transversales que definen la identidad institucional y que, en conjunto, buscan desarrollar currículas pertinentes con rutas de formación flexibles con relaciones interdisciplinarias soportados en premisas fundamentales de electividad, interdisciplinariedad y aprendizaje autónomo que garantizan al educando la oportunidad de transitar por rutas de formación al tiempo que desarrollan consistentemente, las competencias básicas y profesionales para su aprendizaje a lo largo de la vida, estructura que se operacionaliza a través de la oferta de cursos en los distintos programas académicos, un sistema de créditos flexible con posibilidad de transferencia de créditos académicos, así como diversas alternativas y escenarios de aprendizaje.

El diseño curricular es conceptualizado como un esquema de trabajo que sirve para trasladar las concepciones formativas a la práctica educativa y orientar la enseñanza, dando fundamento al contenido formativo (Ver Figura 2).



Figura 2. Estructura curricular con base al Horizonte Pedagógico Socio Crítico

Fuente: Equipo coordinador- Macroproyecto de Gestión Curricular, 2016

Regiones de Formación para el Pregrado

La estructura curricular se fundamenta en la definición de cuatro Regiones de Formación para el Pregrado de la siguiente manera:

- ***Región de Formación General***

Comprende las unidades de estudio y experiencias formativas organizadas por la Universidad para propiciar en los estudiantes el desarrollo de competencias básicas que garanticen el desarrollo del pensamiento, el conocimiento y su transferencia como medio para transformar la realidad, haciendo del estudiante un ciudadano educado y profesional competente, que accede al patrimonio cultural común, participando activa y creativamente en la sociedad. Se asocian a esta región las competencias genéricas asumidas por la Universidad, desarrolladas a través de las unidades académicas que se especializan en las ciencias sociales y humanas y las ciencias básicas, región que constituye entre el **20 % y el 25 %** del total de los créditos académicos de las propuestas formativas, aproximadamente **32 y 40/160 créditos académicos** para los programas de pregrado. En otras palabras:

10- 12 cursos básicos de fundamentación que constituya el núcleo común de formación general.

Algunos de los **cursos posibles a ofertar en relación con la formación general** podrían ser:

- Cultura general: literatura, arte.
- Razonamiento lógico matemático.
- Estadística.
- Creatividad.
- Comunicación, lenguaje (filosofía, literatura, historia), lengua extranjera.
- Convivencia y alteridad.
- Problemas sociales y actuales.
- Medioambiente.
- Gestión de la información.
- **Región de Formación Profesional Básica**

Entendida como la organización de las unidades de estudio y experiencias formativas para desarrollar los conocimientos que estructuran el saber disciplinar específico de una profesión, es decir, la fundamentación disciplinar de la profesión, o en otras palabras, la estructuración de los conocimientos científicos, tecnológicos y procedimientos, así como de actitudes requeridas para lograr las competencias propias de las profesiones. Esta región comprende entre el **20 % y 25 % de los créditos académicos** de la propuesta curricular del programa y se organiza alrededor de las competencias profesionales que constituyen el tronco común de la Facultad y que son afines a los programas que la conforman, de manera que se propicie la integración y flexibilidad curricular del total de los créditos académicos de las propuestas formativas, aproximadamente **32 y 40/160 créditos académicos** para los programas de pregrado.

- **Región de Formación Profesional Específica**

Región formativa donde se organizan las experiencias de aprendizaje que permita a los estudiantes la utilización de las herramientas conceptuales, modelos, métodos y técnicas de intervención práctica para la resolución de problemas propios de la profesión, región

que posibilita la profundización de los conocimientos y habilidades específicas de la profesión en campos de formación más amplios mediante la práctica, vinculando la acción y el planteamiento y solución de problemas de los distintos contextos. Y que de igual forma se organiza a partir de las competencias profesionales particulares de cada programa, constituyendo entre el **35 % y 45 %** de los créditos académicos del plan de estudios, del total de los créditos académicos de las propuestas formativas, es decir aproximadamente **56 y 72/160 créditos académicos** para los programas de pregrado. Se tratará de manera excepcional el hecho de que tengan exigencias especiales de acuerdo a la ley.

- **Región de Formación Complementaria**

Constituida por toda experiencia formativa opcional que permite al estudiante ampliar sus horizontes de desarrollo personal y profesional, en el marco de la posibilidad de elección que brinda una oferta de unidades de estudio que complementan su formación desde sus intereses y proyectos personales y profesionales. Corresponde un rango entre el **10 % y 15 %** de los créditos del plan de estudios y/o un mínimo de 7 cursos en la duración del programa académico. En otras palabras, del total de los créditos académicos de las propuestas formativas, aproximadamente **16 y 24/160 créditos académicos** para los programas de pregrado.

TABLA 2. PROPUESTA (MGC) DE DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL (%) DE REGIONES DE FORMACIÓN (A)

REGIONES DE FORMACIÓN	PROPUESTA % (Versión No. 1) MGC	PROPUESTA % (Versión 2.2) MGC	VERSIÓN 2.3. RANGOS
REGIÓN DE FORMACIÓN GENERAL	25	20	20-25 %
REGIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA	25	25	20-25 %
REGIÓN DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA	35	42	35-45 %
REGIÓN DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA	15	13	10-15 %
TOTAL	100	100	

Fuente: Elaboración propia, a partir de los documentos de Acuerdos entregados por las Facultades. Equipo coordinador, Macroproyecto de Gestión Curricular, 2016

TABLA 3. PROPUESTA (MGC) DE DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS POR REGIONES DE FORMACIÓN (B)

REGIONES DE FORMACIÓN	TOTAL CRÉDITO/PORCENTAJE	TÉCNICO	TECNOLÓGICOS	PROFE-SIONAL DE 8 SEMESTRES	PROFE-SIONAL DE 9 SEMESTRES	PROFE-SIONAL DE 10 SEMESTRES ¹
		60-65	80-95	140	150	140-160
Región de formación general	20-25	12-16	16-24	28-35	30-38	28-40
Región de formación profesional básica	20-25	12-16	16-24	28-35	30-38	28-40
Región de formación profesional específica	35-45	21-29	28-43	49-63	53-68	49-72
Región de formación complementaria	10-15	6-10	8-14	14-21	15-23	14-24
TOTAL	100					

1 Se tratará de manera excepcional que tengas exigencias especiales de acuerdo a la Ley.

Fuente: Elaboración propia, a partir de los documentos de Acuerdos entregados por las Facultades. Equipo coordinador, Macroproyecto de Gestión Curricular, 2016

Regiones de Formación para el Posgrado

Para los programas académicos de posgrado la formación se estructura además en cuatro regiones de formación¹.

1 A julio de 2019 se ajustan a tres las regiones de formación para posgrado como consecuencia de los acuerdos adelantados con las facultades de forma participativa, quedando de la siguiente manera:



REGIONES DE FORMACIÓN Región de formación básica

Asumida en la formación posgradual como la organización de experiencias de aprendizaje que promueven la fundamentación teórica y práctica para el perfeccionamiento y la actualización de la ocupación, disciplina o profesión en áreas de generar compromisos con el desempeño laboral, la solución de problemas en el campo científico, tecnológico y profesional para contribuir con el desarrollo y bienestar social. Además, incorpora el

- **Región de Formación General**

Asumida, en la formación posgraduada, como la organización de experiencias de aprendizaje que promueven en los estudiantes el desarrollo humanístico característico y distintivo de la Universidad, necesario para el desempeño profesional y personal en la sociedad globalizada.

En los posgrados la Región de Formación General estaría constituida por los cursos electivos obligatorios (sin créditos en el plan de estudios) como requisito principal para titulación.

- **Región de Formación Profesional Específica**

Entendida como la organización de las experiencias de aprendizaje que permiten el perfeccionamiento y la actualización de la ocupación, disciplina o profesión en aras de generar compromisos con el desempeño laboral y con la solución de problemas en el campo científico, tecnológico y profesional para contribuir con el desarrollo y bienestar social. Para los programas de especialización esta región formativa podrá constituir hasta el 50 % de los créditos del programa académico. Para las maestrías un 35 % y para los doctorados hasta un 20 % del total de créditos del programa académico, dependiendo del énfasis que el estudiante escoja en su formación, profundización o investigación.

- **Región de Profundización**

Configurada por una oferta formativa que conduzca a los estudiantes a desarrollos propios vinculados a cada especialidad y a la profundización en un área del conocimiento específico, constituida en la

componente humanístico característico y distintivo de la universidad, necesario para el desempeño profesional y personal en la sociedad globalizada. Para los programas de especialización esta región formativa podrá constituir hasta el 50 % de los créditos del programa académico. Para las maestrías un 35 % y para los doctorados hasta un 20 % del total de créditos que tiene el programa académico.

Región de formación específica

Configurada por la oferta formativa que permita en los estudiantes profundizar los desarrollos propios de cada especialidad y área del conocimiento específico que se constituye en la impronta y énfasis del programa. Los cursos y demás actividades académicas que tributan a esta región de formación, están asociadas a las líneas de investigación del programa académico y tienen un carácter electivo dependiendo de la intencionalidad formativa del programa y de los intereses investigativos del estudiante. Para el desarrollo de esta región de formación se sugiere: Para los programas de especialización un 30 % del total de créditos académicos. Para las maestrías un 30 % y para los doctorados entre un 10 % y 15 % del total de créditos que tiene el programa académico.

Región de formación investigativa

Definida como la organización de experiencias formativas para el desarrollo de competencias investigativas, la producción de conocimiento que les permitan a los estudiantes profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes y generar conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales. Para el desarrollo de esta región formativa se sugiere: Para los programas de especialización hasta un 20 % de los créditos académicos. Para las maestrías de profundización un 35 % de los créditos; Maestrías de investigación 50 % de los créditos; Para los doctorados entre un 60 % y 70 % del total de créditos que tiene el programa académico.

impronta y énfasis del programa. Para el desarrollo de esta región de formación se sugiere: Para los programas de especialización un 30 % del total de créditos académicos. Para las maestrías un 30 % y para los doctorados entre un 10 % y 15 % del total de créditos que tiene el programa académico.

- **Región de Formación Investigativa**

Definida como la organización de experiencias formativas para el desarrollo de competencias investigativas que permita a los estudiantes profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes, así como fomentar conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinarios o profesionales. En orden de consolidar el desarrollo de esta región formativa se sugiere: Para los programas de especialización hasta un 20 % de los créditos académicos, un 35 % de los créditos para las Maestrías de profundización; Maestrías de investigación 50 % de los créditos, para los doctorados entre un 60 % y 70 % del total de créditos que tiene el programa académico.

Ejes transversales que definen la identidad institucional

El término transversal se refiere a la ubicación que se pretende ocupen dentro del plan y los programas de estudio determinados contenidos considerados socialmente relevantes. Dichos contenidos se conciben como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal al currículo, de tal forma que en torno a ellos se articulen los contenidos correspondientes a las diferentes asignaturas.

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio.

La atención a esas temáticas debe ser planificada y ejecutada por los docentes al desarrollar sus clases y las diversas tareas de aprendizaje, con el apoyo de actividades extraescolares de proyección institucional (ONU, 2010, p.11).

De acuerdo a Botero (2008), los Ejes Transversales son temáticas que atraviesan, vinculan y conectan muchas disciplinas del currículo, por lo cual se traducen en instrumentos que recorren temas y asignaturas que cumplen el objetivo de tener una visión de conjunto. Resalta el autor, que el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que las conecta con los

problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno.

La definición de eje transversal es compleja, por tanto será preferible emitir el siguiente concepto: son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la intención de crear condiciones favorables para proporcionar a los estudiantes una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de sanidad.

Los ejes transversales se constituyen, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Los ejes transversales están fuertemente vinculados a las estrategias de innovación y participación educativa. De igual manera, contribuyen a la formación equilibrada de la personalidad, inculcando respeto a los Derechos Humanos y a otras culturas, al desarrollo de hábitos que combaten el consumismo desaforado y eliminan discriminaciones existentes por razón de sexo o pertenencia a una minoría étnica. No obstante, para lograrlo es necesario complementar los ejes transversales con metodologías, acciones y estrategias que los conviertan en instrumentos útiles y operativos.

La Universidad Simón Bolívar, concibe seis ejes transversales que definen su identidad institucional: **1) Lo social, 2) La inclusión, 3) La investigación, 4) La innovación y el emprendimiento, 5) La internacionalización, y 6) Las TIC**, cuyas definiciones desarrolladas a continuación, son producto de conceptualizaciones trabajadas desde diferentes instancias de la Universidad, presentadas y socializadas así mismo en el Taller de acuerdos institucionales (parte 1) *“Jornada de dimensiones/Ejes transversales que definen la identidad institucional”*, en el cual además se expusieron las propuestas frente a las apuestas institucionales, teniendo en cuenta la descripción, definición del eje y función en la Universidad, así como las acciones formativas y estrategias para el desarrollo del eje que aplican para la ejecución de las acciones y la descripción de los proyectos que fortalecen su desarrollo.

- ***Lo Social como eje transversal***

La Universidad se legitima socialmente en la medida que, desde la adecuada capacidad de análisis del contexto y una relación fluida con los grupos sociales, puede llegar a la comprensión y solución

de los diferentes problemas y necesidades de la sociedad para contribuir con el mejoramiento de la calidad de vida del entorno del que forma parte. La dimensión social como eje transversal del currículo, se asume como la capacidad institucional para promover la cohesión social, la reducción de las desigualdades, la mejora del nivel de conocimiento, habilidades y competencias en la sociedad, para lo cual procura, desde su gestión, maximizar el potencial de los individuos en términos de su desarrollo personal y su contribución a una sociedad democrática basada en el conocimiento sostenible.

Desde esta dimensión social, la Universidad busca garantizar a los estudiantes no solo su ingreso a la educación superior sino su permanencia con calidad e igualdad de oportunidades, así como la culminación satisfactoria de sus estudios, sin obstáculos relacionados con factores culturales, socioeconómicos u otros relacionados a la inclusividad del sistema educativo.

- ***La Inclusión como eje transversal***

En la Universidad Simón Bolívar, la inclusión como eje transversal se concibe en torno a la siguiente definición aportada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013) en virtud de los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva: “una serie de actuaciones y estrategias orientadas a enfrentar los distintos factores materiales y objetivos centrados en la lucha contra la exclusión social en todos sus factores materiales, objetivos, simbólicos, subjetivos que atentan contra la identidad de la persona” (p.7).

De igual forma está de acuerdo en que “La educación inclusiva parte de pensar la educación superior como un derecho y un bien público al que pueden acceder los diferentes grupos poblacionales, obligando a concretar el concepto de universalidad en la educación superior” (...) “y supone utilizar diversas formas de intervención para garantizar este derecho” (Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), 2014, p.94).

La educación inclusiva es una estrategia para “potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos, promoviendo el acceso universal y graduación en la educación superior”(Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), 2014, p.95).

- ***La Investigación como eje transversal***

La investigación en la Universidad Simón Bolívar (USB) como eje transversal se concibe como una actividad intelectual, crítica, creativa e innovadora, que posibilita a los actores académicos la capacidad de estudiar los problemas en sus respectivos contextos, construir continuamente conocimientos y buscar explicaciones a los fenómenos de la vida natural y social desde diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares.

- ***La Innovación y el Emprendimiento como eje transversal***

La Innovación y el Emprendimiento en la USB son concebidos como una estrategia que integra las funciones misionales de Investigación, Extensión y Docencia; tiene como propósito, a partir de procesos de desarrollo de la creatividad, generar competencias para la innovación, el liderazgo transformador, la identificación, planteamiento y validación de innovaciones a nivel empresarial, social y tecnológico, acordes con los diferentes campos profesionales que se ofrecen en la Universidad que respondan a las necesidades del mundo actual.

- ***La Internacionalización como eje transversal***

Las metas educativas 2021 promulgadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2010), en sus declaraciones en torno a la ciencia, la tecnología y la universidad en Iberoamérica, tienen como objetivo lograr una educación que dé respuesta satisfactoria a demandas sociales tales como: mayor cobertura, calidad reconocida, equidad, inclusión y mayor participación de las diferentes instituciones y sectores sociales, pues se considera que especialmente la universidad juega un papel fundamental en la inclusión y cohesión social. En el documento final de las metas se afirma que se deben seguir tres estrategias para lograr el desarrollo de la región. La primera, revitalizar el legado histórico y las señas de identidad de la región a partir de la multiculturalidad existente; la segunda, implicar a la sociedad en su conjunto, y la tercera, impulsar el desarrollo científico-tecnológico. La esencia de las metas educativas es “la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende, libres, en sociedades democráticas, abiertas, igualitarias, solidarias e inclusivas” (Albornoz & López, 2010, p.10). Desde esta perspectiva, la internacionalización del currículo es una estrategia para el acercamiento a otras culturas, a la diversidad y a la complejidad del mundo globalizado, en el que se deben establecer relaciones interpersonales y profesionales con grupos heterogéneos y emplear formas de trabajo flexibles.

La internacionalización como eje transversal es asumido por la USB como:

Una estrategia de articulación de las funciones misionales que se orienta a la universalización de los saberes y al fortalecimiento institucional, para enriquecer y pluralizar los conocimientos, las experiencias y las vivencias de los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo así a la formación integral. Todo ello desde un marco de valoración de la cultura, la identidad, tolerancia, alteridad y respeto por el ancestro y por el otro. (PEI, 2015, pp.63-64)

- ***La internacionalización como proceso***

busca la transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión y visión, planes de desarrollo, políticas generales y funciones sustantivas de la Institución de Educación Superior. (Gacel Ávila, 1999, p.15)

La internacionalización para la USB es un proceso de Integración de la dimensión intercultural, internacional y global en todos los aspectos institucionales, formación de generaciones futuras con perfil mundial, universalización de los saberes, integración de la comunidad educativa con el mundo y el enriquecimiento de experiencias y vivencias globales de la comunidad educativa, fundamentada en los valores institucionales de ética, responsabilidad, convivencia y participación, el pensamiento del libertador Simón Bolívar, la pertinencia, interdisciplinariedad, integralidad y flexibilidad curricular, la reflexión sobre procesos sociales y económicos regionales, nacionales y latinoamericanos y la valoración de la cultura, la identidad y el respeto por el ancestro.

- ***Las TIC como eje transversal***

Las TIC, en la Universidad Simón Bolívar se definen desde tres dimensiones esenciales: como fin, como medio y como herramienta, entendiéndose así:

Las TIC como fin están enfocadas a la formación en conceptos básicos de la tecnología, haciendo partícipe a la persona del sentido de esta, sus aplicaciones, posibles repercusiones, sistemas de utilización, etc. Se trata de que la persona, al terminar sus estudios, sea capaz de usar de forma inteligente los nuevos medios sin que se sienta desconcertada ante los progresos tecnológicos. Se trata

de proporcionar una alfabetización tecnológica en todos aquellos conocimientos relacionados con el uso de la tecnología. El futuro profesional utiliza los diferentes medios tecnológicos y de comunicación para fomentar el

autoconocimiento y la autocomprensión como condiciones indispensables para la transformación de la realidad individual, la realización personal, el desarrollo de un pensamiento propio y la conciencia de lo que se es, así como de las potencialidades que pueden llegar a desarrollarse. (PEI, Universidad Simón Bolívar 2015. p.43)

El uso de la tecnología **como medio** de aprendizaje supone su introducción como herramienta didáctica que ha de integrarse a la enseñanza actual. Esta utilización puede darse de dos formas: el aprendizaje a través de las TIC y el aprendizaje con las TIC. El enfoque de las TIC **como herramienta** se da a través de diferentes *softwares* de aplicación que facilitan las tareas cotidianas de gestión y administración.



Figura 4. Síntesis Identidad Institucional Universidad Simón Bolívar

Fuente: Elaborado por Equipo Coordinador- Macroproyecto de Gestión Curricular a partir de las presentaciones en Taller de Acuerdos institucionales (parte 1) de Ejes transversales que definen la identidad institucional, 2016

Elementos básicos garantes de institucionalización de ejes transversales

- Política institucional visible en plan de desarrollo con visión, metas, indicadores.
- Formación profesores/directores. Para fortalecer en seis ejes (focalizar/priorizar en currículo y didácticas).
- Proyectos interdisciplinarios y transdisciplinarios.
- Incorporar características de seis ejes en planificación curricular de programas analíticos.
- Definir responsable de cada eje (unidad administrativa).
- Soporte tecnológico robusto para la adecuada gestión académico-administrativa.

Estrategias de Transversalización: Ejes de Identidad Institucional

Estrategias de Transversalización Comunes

- Semana de ejes transversales en calendario académico.
- Explicar la transversalización de los ejes en contenidos en los cursos del plan de estudio.
- Formación docente.
- Comunicaciones estratégicas efectivas.
- Apoyo TIC.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR (USB)

“Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía. Y medios. Pero no bastan estas dos condiciones si quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva”. (Santos Guerra, 2000)

La Universidad Simón Bolívar (USB) reconoce que el diseño de un currículo flexible plantea la necesidad de una mezcla equilibrada entre participación y reificación (Wenger, 2001). La estructura de la práctica es siempre emergente, una mezcla de contrarios, la novedad y la continuidad, también la construcción de la propia identidad implican la misma mezcla, reproducción e invención. Por

ello el currículo debe diseñarse de manera abierta, para organizar, por un lado experiencias prescritas que todos los estudiantes deben tener, y por otro, alternativas para que los estudiantes encuentren su “propio elemento” (Robinson, 2011) para que elijan y construyan su propio itinerario, y orienten creativamente su desarrollo personal, social y profesional. La universidad, como espacio organizado para el aprendizaje, requiere de criterios flexibles que faciliten la comunicación, el trabajo cooperativo y la investigación dando cabida a procesos de apertura, innovación y cambio (de las jerarquías y formas organizativas rígidas) conducentes a la generación de nuevas formas de cultura institucional.

El enfoque asumido por la Universidad Simón Bolívar, de verse como un espacio organizado para el aprendizaje, exige crear un entorno flexible para optimizar las opciones de estudio, puesto que la independencia adquirida por los estudiantes al proporcionárseles distintas opciones en cuanto a cómo y qué aprender, les motiva para adoptar un enfoque profundo de formación, en vez de optar por uno superficial (Ramsden citado por Bowden, 2012).

De las anteriores consideraciones se desprenden como conceptos clave, la electividad, la interdisciplinariedad y el aprendizaje autónomo.

Electividad

Las rutas formativas que dan cuenta de los perfiles de formación, incluyen una vía obligatoria de fundamentación en competencias consideradas básicas o genéricas para el aprendizaje a lo largo de la vida, así como de competencias básicas que perfilan la dimensión profesional; la electiva ofrece la oportunidad de que el estudiante complemente algunos saberes específicos de su profesión, o de carreras afines que contribuyan a un perfeccionamiento de su desempeño profesional y de capacidad de trabajo en equipos interdisciplinarios a futuro. Igualmente, ofrece opciones para ampliar saberes de la cultura universal.

La electividad está asociada a la idea de que la Universidad está compuesta por entornos flexibles para el aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes diversas alternativas para aprender y aplicar lo aprendido a través de una diversidad de rutas de formación. En la Universidad Simón Bolívar (USB), el currículo ofrece opciones de unidades de estudio, electivas de formación evidenciadas en una

gama de posibilidades entre las que un estudiante puede elegir de acuerdo con sus intereses profesionales, investigativos y personales. El índice de flexibilidad en un programa académico debe representar, como mínimo, el 20 % de los créditos del plan de estudios.

El estudiante tiene la opción de decidir:

- Sus horarios de clase flexibles.
- **La modalidad de formación:** polimodal, presencial o a distancia.
- **Los escenarios de aprendizaje en las diferentes unidades académicas que ofrece la Universidad:** el aula, sitios externos, locales, internacionales.
- **Duración:** entre 2-6 años, de acuerdo con la naturaleza del programa, si es técnica, tecnológica, profesional, doble titulación o posgrado (maestría o doctorado) y el ritmo del estudiante.
- **Cursos para profundizar los conocimientos y prácticas:** puede optar por un campo de su área disciplinar o una complementaria a su carrera profesional.
- **Modalidad de Prácticas profesionales:** opción de diversos escenarios de práctica (empresarial, clínico, social, no clínico, gubernamental, no gubernamental, nacionales e internacionales).
- **Doble programa:** pudiéndose matricular simultáneamente en dos programas académicos de pregrado o posgrados (especializaciones y maestrías) de la Universidad.
- **Doble titulación:** tras realizar convenio interinstitucional y cursar un año en la Universidad Simón Bolívar.
- **Homologación de estudios:** por reingreso cuando el plan de estudios ha cambiado, por transferencia interna, por transferencia externa, por programa coterminal, por ruta de formación en niveles académicos y/o por cursar unidades de estudio libres.
- **Articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo:** media-pregrado y pregrado-posgrado, facilitando la coterminalidad o el estudio de unidades de estudio del nivel superior mientras termina el nivel anterior.
- **Requisitos para grado:** examen preparatorio, curso de énfasis, trabajo de grado, proyectos de emprendimiento, investigación y/o innovación.

- *Formación para la investigación:* grupos de investigación, líneas de investigación, tutores de investigación, etc.
- *Flexibilidad pedagógica:* en cuanto estrategias didácticas y prácticas evaluativas.

La interdisciplinariedad

Puede ser comprendida como un medio de organización de los conocimientos especializados, que modifica las barreras impuestas por cada disciplina y las reúne bajo una forma nueva, original y sistémica. Esta visión supone la necesidad de currículas integrados en la estructuración del conocimiento desde una perspectiva profesional. Frente a este reto, la Universidad Simón Bolívar asume el compromiso de disponer los espacios y mecanismos que fomenten el trabajo interdisciplinar y el desarrollo de actividades que utilicen metodologías para ello: el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, y la puesta en marcha de ejes transversales que permeen la propuesta curricular, aportando al sello de identidad formativa de la Universidad Simón Bolívar elementos como el componente socio-humanístico e inclusivo, emprendimiento, investigación, innovación y TIC.

El aprendizaje autónomo

Una característica fundamental del perfil de formación en la Universidad Simón Bolívar, por su talante Socio Crítico, es el aprendizaje autónomo, relacionado con la capacidad para pensar y actuar de forma autónoma, con criterios propios para decidir, elegir y actuar en cada contexto. En la medida en que el estudiante independientemente de las actividades de “clase”, aprende y experimenta más allá de lo que se trasmite directamente (Aebli, 1991).

En relación con este aspecto cobra vital importancia el concepto de crédito académico, en cuanto unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes. Como lo establece la norma, un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, lapso temporal que comprende las horas con acompañamiento directo del profesor y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras asignaciones que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje.

CRÉDITOS ACADÉMICOS

La Universidad Simón Bolívar, en aras de integrar los conceptos de flexibilidad y electividad replantea la duración de los períodos académicos en sus diferentes programas y asume un sistema de acumulación de créditos académicos de acuerdo con las rutas de formación definidas autónomamente por el estudiante y su proyecto de vida desde el primer ingreso.

De acuerdo con los estándares nacionales vigentes, tendencias mundiales, y los talleres de construcción participativa de Acuerdos de Facultad/Departamento de Ciencias Sociales y Humanas (DCSH), los programas académicos ofrecidos por la Universidad se organizarán por créditos de la siguiente forma:

- Los programas Técnicos tendrán entre **60 y 65 créditos** académicos.
- Los programas Tecnológicos tendrán entre **80 y 95 créditos** académicos.
- Los programas profesionales tendrán entre **140 y 160 créditos** académicos.

Se tratará de forma excepcional a los programas que tengan exigencias especiales de acuerdo a la Ley.

TABLA 4. CRÉDITOS ACADÉMICOS POR NIVELES DE FORMACIÓN

Nivel de formación	No. de Créditos Académicos
Técnica profesional	60-65
Tecnología	80-95
Profesional universitario	140-160
Especialización	25-30
Maestría	40-50
Doctorado	80-100

Fuente: Elaboración propia, a partir de acuerdos de Facultad. Equipo coordinador,
Macroproyecto de Gestión Curricular, 2016.

Los programas académicos cuyas comunidades académicas y gremios hayan establecido los estándares para los créditos académicos a través de normas específicas, deberán respetar esas disposiciones sin perjuicio de la estructura curricular básica que propone la Universidad Simón Bolívar.

Glosario

Aprendizaje autónomo: Capacidad para pensar y actuar de forma independiente, con criterios propios para decidir, elegir y actuar en cada contexto.

Competencias: Capacidad demostrable para desarrollar tareas específicas y complejas en circunstancias concretas de la práctica profesional o académica que incorporan un alto contenido de saber científico o habilidades tecnológicas. Suponen igualmente algunas habilidades no cognitivas (actitudes o atributos).

Crédito académico: Unidad de medida del trabajo académico desarrollado por el estudiante.

Currículo: Se refiere al recorrido o curso de la vida y sus logros implícitos; también hace referencia al sentido de constituir la carrera del estudiante y, concretamente, alude a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización: lo que el estudiante debe aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo.

Eje transversal: Instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que recorren la totalidad de un currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con el objetivo de crear condiciones favorables para proporcionar a

los estudiantes una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud.

Eje transversal lo social: Se define como la integración del ejercicio y práctica de las funciones de investigación, docencia y extensión, en cuanto se retroalimentan mutuamente y se aplican al análisis, estudio, comprensión y solución de los diferentes problemas y necesidades de la sociedad.

Eje transversal de la inclusión: La inclusión como eje transversal es concebida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013) en los Lineamientos de Política de Educación Inclusiva como:

una serie de actuaciones y estrategias orientadas a enfrentar los distintos factores materiales y objetivos centrados en la lucha contra la exclusión social en todos sus factores materiales, objetivos, simbólicos, subjetivos que atentan contra la identidad de la persona. (p.7)

Eje transversal de la investigación: Se concibe como una actividad intelectual, crítica, creativa e innovadora que permite a los actores académicos desarrollar la capacidad para estudiar los problemas de su contexto, construir continuamente conocimientos y buscar explicaciones a los fenómenos de la vida natural y social desde diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares.

Eje transversal de la innovación y el emprendimiento: Estrategia que integra las funciones misionales de Investigación, Extensión y Docencia; tiene como propósito, a partir de procesos de desarrollo de la creatividad, generar competencias para la innovación, el liderazgo transformador, la identificación, planteamiento y validación de innovaciones a nivel empresarial, social y tecnológico, acordes con los diferentes campos profesionales ofrecidos por la Universidad.

Eje transversal de la Internacionalización: Proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en todos los aspectos institucionales, formación de generaciones futuras con perfil internacional, universalización de los saberes, integración de la comunidad educativa con el mundo y el enriquecimiento de experiencia y vivencias globales de la comunidad educativa.

Eje transversal de las TIC: Proceso enfocado a la formación de los conceptos básicos de la tecnología, haciéndola partícipe del sentido de esta, sus aplicaciones, posibles repercusiones, sistemas de utilización, etc. El uso de la tecnología como medio de aprendizaje supone su introducción como herramienta didáctica que ha de integrarse en la enseñanza actual. El enfoque de las TIC como herramienta se da a través de *software* de aplicación que facilitan las tareas cotidianas de gestión y administración.

Electividad: Se concibe como la variedad de alternativas brindadas por la Universidad para aprender y aplicar lo aprendido a través de una diversidad de rutas de formación.

Flexibilidad: Es la manera abierta, para organizar por un lado, las experiencias prescritas que todos los estudiantes deben tener, y por otro, las alternativas para que los estudiantes encuentren su “propio elemento”.

Interdisciplinariedad: Medio de organización de los conocimientos especializados, que modifican las barreras impuestas por cada disciplina y las reúne bajo una forma nueva, original y sistémica.

Internacionalización: Estrategia para el acercamiento a otras culturas, a la diversidad y complejidad del mundo globalizado, en el que se deben establecer relaciones interpersonales y profesionales con grupos heterogéneos y emplear formas de trabajo flexibles.

Regiones Formativas: Se define como la comprensión de unidades de estudio y experiencias formativas que propician en los estudiantes el desarrollo de las competencias que garantizan el progreso del pensamiento y del conocimiento y su transferencia como medio para transformar la realidad.

Unidades de estudio (cursos): Son aquellas asignaturas impartidas en la carrera profesional universitaria.

Referencias Bibliográficas

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Albornoz, M., & López, J. A. (2010) Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica. Metas Educativas 2021 [OEI]. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Albornoz, M. y López, C. (2010). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de: www.oei.es/salactsi/ciencia_universidades.pdf
- Angulo Rasco, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. *En Gimeno Sacristán, J. (Comp.). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, 176-205. Madrid: Ediciones Morata.
- Berdrow, I. & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, (35), 419-434. doi: 10.1080/02602930902862842
- Boreham, N. (2004, sept). Collective competence and work process knowledge. In: *Symposium on Work Process Knowledge In European*, pp.1-13.

- Bowden, J.A. (2012). Achieving changes in teaching practice. In P. Ramsden, (ed.). *Improving learning: New perspectives*. London, UK: Kogan Page.
- Brundrett, M. (2000). The question of competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership & Management Abingdon*, (20), 353-370.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Crebert, G. (2002, jun). Institutional research into generic skills and graduate attributes: constraints and dilemmas. Building Learning Communities through Education. In *2nd International Lifelong Learning Conference*. Yeppoon, QLD: Central Queensland University.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36. Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19-27. doi: 10.1108/09684889810200359
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. México: SN Publishing Company.
- Gairín, J. (comp.). (2007). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Agencia per a la Qualita del Sistema Universitaria de Catalunya. Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Qué significa el currículum. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State and the Struggle for Culture*. New York, USA: SUNY Press.
- González Bernal, M. (2006)-(2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102.
- González Sanmamed, M., Fuentes, E. y Arza, N. (2005). Las prácticas del CAP desde la perspectiva del alumnado. En M. Raposo,

- (Coord.). *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. pp.489-500. Santiago de Compostela, España: Imprenta Universitaria
- Lucio, R. (2009). *Las competencias generales en la educación universitaria de pregrado*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- McClelland, D.C. (1973). Education for competence. In H. Heckhausen & W. Edelstein, (eds.). *FOLEB Conference*. Berlin, Germany: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. [in press].
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos de política de educación inclusiva*. Colombia. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html>
- Moore, D.R., Cheng, M.I. & Dainty, A.R.J. (2002). Competence, competency, and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6), 314-319. doi: 10.1108/00438020210441876
- Mora, R. (2014). La razón de ser del Horizonte Pedagógico Socio Crítico. Tribuna Pedagógica. La Libertad.
- Nussbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España. Paidós.
- Nussbaum, M.C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
- Organisation for Economic co-operation and Development (OCDE). (2006). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2006, Science Competencies for Tomorrow's World*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/pisa2006results.htm>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2010). *Las metas educativas 2021 promulgadas por la OEI*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metast2021/libro.htm>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2010). *Datos mundiales de educación*. (7ma ed.). Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/documento/datos-mundiales-de-educacion-2010-11>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid, España: Morata.

- Pérez Gómez, A. (2014). Aprender a pensar para poder elegir, Cuadernos de Pedagogía, 447, p.38-41. Recuperado de la página web http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAO29B2AcSZYl-Ji9tynt_SvVK1-BOoQiAYBMk2JBAEozBiM3mkuwdaUc-jKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkZ4hgKrIH9-fB8_IorZ7LONb3bo2dvdffDp-vV94mddNUSO_29vZ3d_5dGcPHxTn10-r6ZvrVf7ZeVY2-S_MJIX1Nnjv9zft_x86U4IIUQAAAA==WKE
- Pérez Gómez, A. (2015). *Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía*. Madrid, España: Morata.
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2015). Proyecto Educativo Institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- San Pedro, M.J.G. y Sallán, J.G. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 9(1), 84-102.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Schön, D.A. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Schön, D.A. (1987). *Jossey-Bass higher education series. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Sierra, R. (2003). *Competencias básicas para docentes y directivos docentes: evaluación de desempeño*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM.
- Sumsion, J. & Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical approach. *Higher education research & development*, 23(3), 329-346. doi: <https://doi.org/10.1080/0729436042000235436>
- Torrado, M. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Vargas, F. (2005, ene-abr). Certificación y reconocimiento del aprendizaje: Viejos problemas, nuevos desafíos. *Boletín Técnico de SENAC*, 31(1). Uruguay.

- Vice-rectoría Académica. (2015). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Bibliografía Complementaria

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm
- Bautista, J. (2012). *Innovación en la universidad*. Barcelona, España: Graó.
- Botero, C. (2008). Los ejes transversales como instrumento pedagógico para la formación de valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2).
- Carbonell, J. (2015). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *Cuadernos de pedagogía*, (447), 77-82.
- Congreso de la República de Colombia. (1992, diciembre 28). *Ley 30, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-86437.html>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. Colombia. Recuperado de: www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2008, abril 25). Ley 1188, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-159149_archivo
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Ariel.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (Coords). (2012). *Promover el cambio pedagógico en la universidad*. Madrid, España: Pirámide.
- Del Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. (11ma ed.). Madrid: Siglo XXI editores.
- Gairín Sallán, J. y García Sanpedro, M. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE, Revista Iberoamericana*

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, 9(1). ISSN 1696-4713. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4719>

- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63(1), 93-108. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601043>
- Gairín, J. (ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Agencia per a la Qualita del Sistema Universitaria de Catalunya. Recuperado de: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2015). *Los contenidos una reflexión necesaria*. Madrid, España: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Ludgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- McCormick, R. y James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, España: Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y Currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Medina, M. y Jarauta, B. (coord.). (2013). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación superior*. Madrid, España: Síntesis.
- Nussbaum, M.C. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(2), 289-303.
- Palomares, T., González, M. y Madariaga, J. (coord.). (2008). *La innovación educativa en la universidad: adaptación al cambio*. ISBN: 978-84-9860-082-7. España: Universidad del país Vasco.

- Pozo, J. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Presidente de la República de Colombia. (2010, abril 20). *Decreto 1295, 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*. Recuperado de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1261393>
- Presidente de la República de Colombia. (2015, diciembre 17) *Decreto 2450, Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: <http://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019618>
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. (1st ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *Currículo e interdisciplinariedad. Las razones del currículum integrado*. Madrid, España: Morata.
- Torres Santomé, J. (2011). *La Justicia Curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, España: Morata.
- Torres Santomé, J. (2015). *Organización de los contenidos curriculares y relevancia cultural*. Madrid, España: Morata.
- Tünnermann, C. (2003). *La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: Udual.