DISEÑO CURRICULAR PARA FAVORECER LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL CONTEXTO DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

RICARDO ALEXIS TORRADO VARGAS

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2015

ME 0165
2015
ej. 1

1323928

DISEÑO CURRICULAR PARA FAVORECER LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL CONTEXTO DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO

RICARDO ALEXIS TORRADO VARGAS

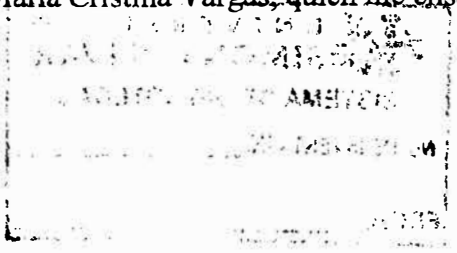
Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magister en Educación

Directora
MIRYAM ORTIZ PADILLA
Magister en Educación

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA
2015

INSTITUTO

A mi madre, María Cristina Vargas, quien me enseñó a reírme de este mundo que ya no habita



Ricardo

Agradecimientos

A mi querida tía, María Concepción Vargas, relevo invaluable de mi madre, su ejemplo me bastó para animarme a trabajar por mis metas.

A Diana Álvarez, incondicional compañera, amiga y esposa; su amor y presencia animan cada paso que doy.

A mi hermana Caty, a quien mis triunfos le satisfacen como propios.

Al poderoso equipo de amigos y verdaderos maestros que hicieron parte comprometida de este proyecto: Gisela Leal, Juan Pablo Salazar, Juan Diego Hernández, Dierman Patiño y Elkin Gélvez. Sin ustedes esto no hubiera sido posible.

A la Ingeniera Sandra Wilches, por permitirme hacer parte de su equipo de trabajo y apoyar las acciones que dieron vida a este proyecto.

A la Universidad Simón Bolívar por su absoluto apoyo para con este proyecto, lo mismo que a los docentes que desde las aulas creyeron que era posible aportar para consolidarlo.

A los estudiantes que tanto me han enseñado.

A Canela, quien me ladra y me mira esperando a que termine de escribir. Ya pronto vamos a salir.

CONTENIDO

pág.

Introducción 1

1. Problema 3

1.1 Titulo 3

1.2 Planteamiento del problema 3

1.3 Justificación 12

1.4 Objetivos 19

1.4.1 Objetivo general 19

1.4.2 Objetivos específicos 19

2. Horizonte teórico 20

2.1 Antecedentes 20

2.2 Referente teórico 28

3. Diseño metodológico 72

3.1 Población participante 77

3.2 Validez y confiabilidad de la investigación 78

4. Descripción de algunos elementos del currículo institucional desarrollados para la formación de las competencias genéricas de escritura, lectura crítica, ciudadanía y razonamiento cuantitativo 80

4.1 Análisis de la cultura institucional frente a los procesos de diseño curricular. 84

4.1.1 Grado de participación de la comunidad académica en la elaboración del currículo 85

4.1.2 Evaluación y seguimiento a los microcurrículos 88

4.1.3 Integración de la teoría con la práctica en los microcurrículos 89

INSTITUTO DE POSTGRADO

4.2 Análisis a la flexibilidad curricular a nivel del plan de estudios 90

4.3 Análisis del proceso de enseñanza a partir de los siete ejes del currículo complejo 95

5. Niveles de competencias genéricas de los estudiantes de la universidad simón bolívar sede cúcuta 140

5.1 Aspectos que justifican el enfoque funcionalista en la evaluación de competencias. 140

5.2 Ruta general para determinar el nivel de competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta 142

5.3 Hallazgos sobre el nivel de competencias de los estudiantes 161

6. Diseño curricular para favorecer las competencias genéricas en la universidad simón bolívar sede cúcuta 199

7. Conclusiones 253

Referencias bibliográficas 259

Anexos 262

LISTA DE CUADROS

pág.

Cuadro 1. Escenarios que han aportado al desarrollo del enfoque de las competencias. (Tobón, 2004). 33

Cuadro 2. Diferencias de las competencias con otros conceptos cercanos. (Tobón, 2004). 36

Cuadro 3. Síntesis de los elementos básicos de una competencia. Fuente: Adaptado de Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe ediciones. 39

Cuadro 4. Beneficios de la incorporación de las competencias genéricas para diversos actores. Fuente: adaptado por el autor, del Libro Tuning para América Latina (2007). 43

Cuadro 5. Correspondencia entre las competencias genéricas propuestas en educación superior por Tuning para América Latina, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes (saber pro) 46

Cuadro 6. Correspondencia entre las competencias genéricas propuestas en educación superior por Tuning para América Latina, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes (saber pro). 53

Cuadro 7. Ruta utilizada para el diagnóstico curricular a partir de ejes problemáticos. 82

Cuadro 8. Lista de chequeo de las condiciones de flexibilidad curricular a partir de los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. 90

Cuadro 9. Preguntas para la deconstrucción microcurricular a partir de los ejes del currículo complejo planteados por Morin (siete saberes necesarios para la educación del futuro). Las preguntas finales son elaboración del autor. 96

Cuadro 10. Promedio de la puntuación dada a cada una de las preguntas con el respectivo promedio para el eje del currículo complejo 100

Cuadro 11. Instrumentos aplicados para determinar el nivel de competencias genéricas de los estudiantes y análisis de sus resultados. 142

Cuadro 12. Aspecto de algunos campos del formato de análisis de resultados individuales en pruebas saber pro. 146

Cuadro 13. Aspecto de algunos campos del formato de análisis de resultados institucionales en pruebas saber pro. 147

Cuadro 14. Número y porcentaje de estudiantes (por programa y por semestre) a los que se aplicaron pruebas objetivas diagnósticas en competencias genéricas 149

Cuadro 15. Escala para la asignación de calificaciones al aplicar la rúbrica institucional de calificación de escritos argumentativos 154

Cuadro 16. Ítems que constituyen la rúbrica de calificación de escritos argumentativos. 155

Cuadro 17. Rúbrica de calificación de los textos escritos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de escritura 156

Cuadro 18. Códigos de los textos de los estudiantes seleccionados aleatoriamente para ser calificados y que se obtuvieron de la aplicación de la prueba de escritura 158

Cuadro 19. Objetivos de la encuesta de percepción a los docentes de las áreas de Ciencias Básicas 159

Cuadro 20. Aspecto de la rúbrica para la calificación de los textos obtenidos de la aplicación de la prueba de escritura. Se ocultan las columnas de varios de los aspectos a evaluar. 191

Cuadro 21. Títulos propuestos por los estudiantes a los textos elaborados en la prueba de escritura. 197

Cuadro 22. Implicaciones al diseño curricular para fortalecer las competencias genéricas derivadas de la fase de observación (descripción del currículo) y deconstrucción (diagnóstico de los niveles de competencia). 206

Cuadro 23. Esquematización el diseño curricular propuesto para el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica, escritura y ciudadanía, derivado de los ajustes al tercer ciclo de implementación del año 2014 216

Cuadro 24. Planeación del seminario de sociohumanidades correspondiente al módulo de historia. Se aprecia la articulación de los temas de paz, los procesos de escritura y la incorporación de las competencias ciudadanas 228

Cuadro 25. Organización de los momentos del cine foro "Lectura crítica a través de las imágenes" el cual complementa las acciones de formación de lectores críticos en la asignatura de competencias comunicativas 234

Cuadro 26. Agenda del taller "evaluación por competencias y elaboración de pruebas objetivas" dirigido a los docentes de la institución, y en particular a aquellos que participaron de la implementación del diseño curricular 237

Cuadro 27. Ejercicio de reflexión pedagógica sobre la incorporación de las competencias de razonamiento cuantitativo a la asignatura de estadística, realizada a través del instrumento de investigación institucional Bitácora Docente 239

Cuadro 28. Prueba pedagógica aplicada los aspirantes a la docencia en la universidad 242

Cuadro 29. Apartado de la rúbrica para calificar la prueba pedagógica aplicada los aspirantes a la docencia en la universidad. 242

Cuadro 30. Ejemplo de texto argumentativo producto de las reflexiones sobre cultura en el seminario básico de sociohumanidades 245

Cuadro 31. Invitación a comité curricular para efectos de mejorar aspectos relacionados con la evaluación en el desarrollo de la asignatura de seminario de sociohumanidades. 250

Cuadro 32. Invitación al primer comité curricular de seminario de sociohumanidades para el periodo 2014-2. Se evidencia la articulación con el diseño curricular para fortalecer las competencias genéricas. 250

LISTA DE GRÁFICAS

pág.

Gràfica 1. Percepción de los estudiantes con respecto al disfrute de las prácticas de lectura y escritura durante su tiempo libre. 111

Gràfica 2. Percepción de los estudiantes frente a su Interés para realizar prácticas de escritura. 112

Gràfica 3. Percepción de los estudiantes frente al medio y el estado de ánimo con el que prefieren escribir 113

Gràfica 4. Percepción de los estudiantes frente a los problemas que tienen al escribir. 114

Gràfica 5. Percepción de los estudiantes frente al tiempo transcurrido desde la lectura por iniciativa propia de su último libro. 115

Gràfica 6. Clasificación de los títulos de los últimos libros que los estudiantes han leído por iniciativa propia 116

Gràfica 7. Percepción de estudiantes y docentes de competencias comunicativas acerca de los escenarios que podrían favorecer la formación de las competencias lectoescritoras en la universidad 117

Gràfica 8. Percepción de estudiantes y docentes de competencias comunicativas acerca de los espacios que podrían favorecer la formación de las competencias lectoescritoras en la universidad. 118

Gràfica 9. Percepción de los docentes frente a las actividades institucionales que mejor desarrollan las competencias de lecto escritura en los estudiantes. 119

Gràfica 10. Percepción de los docentes frente al favorecimiento que hace la universidad del desarrollo de las competencias de lecto escritura en los estudiantes. 119

Gràfica 11. Percepción de los docentes de competencias comunicativas frente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los diferentes grupos. 120

Gràfica 12. Percepción de los docentes de competencias comunicativas frente al desarrollo de estrategias para favorecer la lecto escritura y al contenido del plan analítico de asignatura. 121

Gràfica 13. Percepción de los docentes de competencias comunicativas sobre el nivel de competencias de lectura y escritura de los estudiantes y sobre la necesidad de implementar estrategias al respecto. 122

Gràfica 14. Percepción de los docentes de competencias comunicativas sobre la importancia de las TICs para favorecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de la universidad. 123

Gràfica 15. Percepción de los docentes frente al uso que hacen los estudiantes de los recursos relacionados con el desarrollo de las competencias de lecto escritura en la universidad. 123

Gràfica 16. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente a las estrategias que fundamentarían las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad. 124

Gràfica 17. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente a los espacios que favorecerían las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad. 125

Gràfica 18. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente al papel de las TICs para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad. 126

Gràfica 19. Percepción de los docentes de Ciencias Exactas sobre el aprovechamiento que hacen sus estudiantes de los recursos de la biblioteca, hemeroteca y bases de datos. 126

Gràfica 20. Percepción de los docentes de Ciencias Exactas sobre el favorecimiento que hacen los directivos de los programas académicos del nivel de exigencia de los docentes del área para con sus estudiantes. 127

Gràfica 21. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente al desarrollo de estrategias para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo, y al contenido del plan analítico de asignatura. 128

Gràfica 22. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la necesidad de que los docentes del área de ciencias exactas compartan los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura. 129

Gràfica 23. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la posibilidad de tener microcurrículos iguales en asignaturas comunes orientadas en diferentes programas. 129

Gràfica 24. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la necesidad de formular estrategias didácticas para favorecer el razonamiento cuantitativo y sobre el nivel de las mismas para los estudiantes de los últimos semestres. 130

Gràfica 25. Percepción de estudiantes y docentes de Sociohumanidades frente a las estrategias que fundamentarían las competencias ciudadanas en la universidad. 131

Gràfica 26. Percepción de estudiantes frente a los espacios que favorecerían las competencias ciudadanas en la universidad. 132

Gràfica 27. Percepción de estudiantes y docentes de Sociohumanidades frente al papel de las TICs para favorecer las competencias ciudadanas en la universidad. 132

Gràfica 28. Percepción de los docentes de Sociohumanidades sobre el favorecimiento que hacen los directivos de los programas académicos del nivel de exigencia de los docentes del área para con sus estudiantes 133

Gràfica 29. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente al desarrollo de estrategias para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo, y al contenido del plan analítico de asignatura. 134

Gràfica 30. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente a la necesidad de que los docentes compartan los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura 135

Gràfica 31. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente a la necesidad de formular estrategias didácticas para favorecer las competencias ciudadanas y sobre el nivel de las mismas para los estudiantes de los últimos semestres 136

Gràfica 32. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el nivel de apoyo institucional para favorecer las competencias ciudadanas 137

Gràfica 33. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el favorecimiento que los directivos de los programas académicos hacen de la exigencia académica de los docentes para con los estudiantes. 138

Gràfica 34. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el favorecimiento que hace la Universidad de la participación de todos sus actores en la toma de decisiones de incidencia institucional 138

Gràfica 35. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente al favorecimiento que hace la cultura institucional a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes. 139

Gràfica 36. Comparativo entre niveles de lenguaje (saber 11) y niveles de lectura crítica y escritura (saber pro) de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta 162

Gràfica 37. Comparativo entre niveles de matemáticas (saber 11) y de razonamiento cuantitativo (saber pro) de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. 163

Gràfica 38. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Administración de Empresas. 163

Gràfica 39. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Derecho. 164

Gràfica 40. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Ingeniería de Sistemas. 165

Gràfica 41. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Psicología. 166

Gràfica 42. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Trabajo Social. 167

Gràfica 43. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Administración de Empresas (2012-1 a 2013-2). 169

Gràfica 44. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Derecho (2012-1 a 2013-2). 170

Gràfica 45. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Ingeniería de Sistemas (2012-1 a 2013-2). 171

Gràfica 46. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Trabajo Social (2012-1 a 2013-2). 172

Gràfica 47. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Psicología. 173

Gràfica 48. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en las dimensiones de la competencia de lectura crítica determinados a partir de pruebas internas. 174

Gràfica 49. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en las dimensiones de la competencia de razonamiento cuantitativo determinados a partir de pruebas internas. 175

Gràfica 50. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en competencias ciudadanas determinados a partir de pruebas internas. 176

Gràfica 51. Rango de edad de los estudiantes nuevos a los que se les aplica la encuesta de autopercepción de niveles de competencias genéricas 178

Gràfica 52. Percepción de docentes y estudiantes sobre las competencias de lectura interpretativa de los estudiantes 179

Gràfica 53. Percepción de docentes y estudiantes sobre la dimensión sociocultural de la lectura de los estudiantes. 180

Gràfica 54. Percepción de docentes y estudiantes sobre el manejo de los aspectos semánticos y sintácticos de la escritura en los estudiantes 180

Gràfica 55. Percepción de docentes y estudiantes sobre el disfrute de la lectura en los estudiantes 181

Gràfica 56. Percepción de docentes y estudiantes sobre el disfrute de la lectura en los estudiantes 182

Gràfica 57. Percepción de docentes y estudiantes sobre conocimiento básico de la Constitución en los estudiantes. 183

Gràfica 58. Percepción de docentes y estudiantes sobre el componente argumentativo de las competencias ciudadanas de los estudiantes 184

Gràfica 59. Percepción de docentes y estudiantes sobre los componentes de pensamiento sistémico y multiperspectivismo de las competencias ciudadanas en los estudiantes. 184

Gràfica 60. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de sensibilidad social en los estudiantes. 185

Gràfica 61. Percepción de docentes sobre la competencia de los estudiantes para plantear soluciones a situaciones propias de la universidad. 186

Gràfica 62. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para interpretar datos cuantitativos. 187

Gràfica 63. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para identificar, formular y ejecutar problemas cuantitativos 188

Gràfica 64. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para verificar los resultados derivados de la solución de problemas cuantitativos. 188

INSTITUTO DE POSTGRADO

Gràfica 65. Percepción de docentes y estudiantes sobre la importancia que los estudiantes conceden al razonamiento cuantitativo para el adecuado ejercicio de su profesión. 189

Gràfica 66. Percepción de docentes y estudiantes sobre la el disfrute de la resolución de problemas cuantitativos de los estudiantes. 190

Gràfica 67. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "presentación de la tesis" 191

Gràfica 68. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para las categorías "sustentación de la tesis" y "antítesis" 192

Gràfica 69. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "oraciones y convenciones" 193

Gràfica 70. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "uso del lenguaje" 194

Gràfica 71. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "estructura del texto" 195

Gràfica 72. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "nivel de impacto para el lector" 196

Gràfica 73. Adecuación como artículo para el periódico institucional de un texto argumentativo producto de las reflexiones sobre cultura en el seminario básico de sociohumanidades 248

LISTA DE FIGURAS

pág.

Figura 1. Articulación de los referentes conceptuales de la investigación. 29

Figura 2. Estructura de la prueba saber pro 49

Figura 3. Resumen de los lineamientos del modelo pedagógico socio crítico. Fuente: autor. 56

Figura 4. Fundamentos y características del modelo sociocrítico 57

Figura 5. Aspectos comunes a los horizontes de formación anglosajón, francés, latinoamericano y alemán. (Mora, 2012). 60

Figura 6. Relaciones técnicas de ideas y acciones y su manifestación en el currículo técnico. (Grundy,1998) 61

Figura 7. Relaciones de ideas y acciones y su manifestación en el currículo práctico. (Grundy, 1998) 65

Figura 8. Relaciones de ideas y acciones y su manifestación en el currículo crítico. Adaptado desde Grundy (1998) 67

Figura 9. Características de la acción pedagógica crítica 67

Figura 10. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo del seminario de sociohumanidades 101

Figura 11. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo de competencias comunicativas. 102

Figura 12. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo de estadística. 102

Figura 13. Primera pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas. 103

Figura 14. Segunda pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas. 104

Figura 15. Tercera pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas. 105

Figura 16. Cuarta pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas. 105

Figura 17. Cuarta pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas. 106

Figura 18. Ejemplo de un segundo parcial de estadística descriptiva. 107

Figura 19. Criterio conceptual para la comparación de resultados en pruebas saber 11 y pruebas saber pro en el marco del proyecto. 145

Figura 20. Confluencia entre el Departamento de Pedagogía, los programas académicos y el Departamento de Ciencias Básicas en orden a soportar administrativa y pedagógicamente el diseño curricular propuesto. 200

Figura 21. Implementación en espiral de las fases de la investigación acción educativa en el marco del diseño curricular propuesto. 201

Figura 22. Esquematización el diseño curricular propuesto para el fortalecimiento de las competencias de razonamiento cuantitativo, derivado de los ajustes al tercer ciclo de implementación del año 2014. 225

LISTA DE ANEXOS

pág.

Anexo 1. Marco conceptual de las pruebas objetivas para evaluar competencias genéricas. 263

Anexo 2. Instrumento validador de pruebas objetivas constituidas por ItemsSMUR 281

Anexo 3. Ejemplo de llenado de ficha de construcción de ìtme 286

Anexo 4. Prueba objetiva de lectura crítica, competencias ciudadanas y lectura crítica aplicada a estudiantes de primero y quinto semestre 288

Anexo 5. Prueba objetiva de lectura crítica aplicada a estudiantes de últimos semestres 303

Anexo 6. Prueba objetiva de razonamiento cuantitativo aplicada a estudiantes de últimos semestres 309

Anexo 7. Prueba objetiva de competencias ciudadanas aplicada a estudiantes de últimos semestres 324

Anexo 8. Prueba diagnóstica de escritura aplicada a estudiantes de últimos semestres 334

Anexo 9. Rúbrica de calificación de textos argumentativos. 335

Anexo 10. Guía de orientación para los seminarios de sociohumanidades. 336

Anexo 11. Apariencia de algunos cursos del espacio de aula extendida para la asignatura de seminarios de sociohumanidades 338

Anexo 12. Presentación del seminario de crítica, texto y sociedad para la electiva I de sociohumanidades 342

Anexo 13. Relación de las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora del diseño curricular 368

Anexo 14. Deconstrucción microcurricular de las asignaturas de sociohumanidades, competencias comunicativas y estadística a partir de los ejes del currículo complejo planteados por Morin (siete saberes necesarios para la educación del futuro). 372

Anexo 15. Diagnóstico (2013) a la operación del programa institucional de tutorías y monitorias realizado por parte del coordinador del CAINTES ACADÉMICO y el autor del proyecto (adscritos al Departamento de Pedagogía) 400

Anexo 16. Diagnóstico a la operación de la asignatura de seminario de sociohumanidades realizado por parte del coordinador del área de sociohumanidades adscrita a Ciencias Básicas (periodo 2013 y anteriores). 405

Anexo 17. Observaciones a la rúbrica de calificación de textos argumentativos del Icfes para efectos de elaborar una rúbrica institucional 407

Anexo 18. Observaciones a la rúbrica de calificación de textos argumentativos de la Universidad de los Andes para efectos de elaborar una rúbrica institucional. 408

Anexo 19. Relación entre las competencias y dimensiones para las preguntas sobre el nivel de percepción de los docentes de Ciencias Básicas sobre los niveles de competencias genéricas de los estudiantes. 410

Anexo 20. Relación entre las competencias y dimensiones para las preguntas sobre el nivel de auto percepción de competencias genéricas de los estudiantes 417

Anexo 21. Generalidades de las formulaciones sucesivas (que exceptuando 2012) 419

Introducción

El presente proyecto presenta un diseño curricular, que desde el enfoque sociocrítico, fortalece las competencias genéricas de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y ciudadanía de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. La metodología aplicada corresponde a la investigación acción educativa, para la cual se toma como referente la propuesta metodológica de Tobón (2008), quien apoyándose Stenhouse, (1981, 1993), Elliot (1994) y Restrepo, (2000, 2002) propone maneras puntuales de desarrollar cada una de sus fases en consecuencia con el enfoque de formación por competencias. La pertinencia del autor se justifica ya que define las competencias en función del desarrollo del pensamiento complejo, el cual es el referente para fundamentar el enfoque de formación asumido por la universidad simón Bolívar en su horizonte pedagógico sociocrítico.

La propuesta se sustenta en la sinergia de los Departamentos de Pedagogía y Ciencias Básicas, siendo los coordinadores de los subprocesos que incluyen, el equipo docente encargado del diseño e implementación. En el escenario del interés emancipatorio, se generaron escenarios para que los docentes suscritos a las áreas de Ciencias Básicas (Competencias Comunicativas, Ciencias Exactas y sociohumanidades) retroalimentaran las acciones propuestas y actuaran a su vez como agentes de transformación de la realidad curricular institucional.

En consecuencia con las fases de la metodología implementada se realizó un desarrollo práctico en las fases de observación, deconstrucción, y reconstrucción; la observación correspondió a la descripción del currículo institucional en consideración con los la cultura institucional, la flexibilidad curricular y los procesos de enseñanza ubicados en el microcurrículo; estos ejes fueron definidos en atención a los aspectos teóricos que sustentan la propuesta. Durante la deconstrucción se determinaron los aportes del currículo a la formación, concretamente, en los niveles de competencias genéricas de los estudiantes de la institución; para lo cual se hizo necesario recurrir al

análisis de medidas objetivas externas (pruebas saber pro), pruebas objetivas diagnósticas internas, encuestas de percepción y autopercepción de los niveles de competencia, lo mismo que a indagaciones sobre las posibilidades de favorecerlos en consideración con las particularidades del contexto institucional. Las implicaciones derivadas de la implementación espiral de las fases anteriores permitieron la reconstrucción del currículo (objeto de la propuesta) con una clara incorporación del enfoque de competencias y los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico institucional; la constante retroalimentación en esta fase de práctica permitió la obtención de cambios significativos, los cuales son descritos desde la experiencia de los docentes y directivos que trabajaron en su diseño e implementación.

1. Problema

1.1 Titulo

Diseño curricular para favorecer las competencias genéricas en el contexto del horizonte pedagógico sociocrítico

1.2 Planteamiento del problema

Son tantas las reformas y movimientos que en las últimas décadas se han generado a nivel internacional y nacional para ofrecer lo que ahora se conoce como educación de calidad, que escapan del alcance de cualquier trabajo que para condensarlos pretenda desarrollarse. Algunas de esas reformas se han generado en contextos particulares a partir de la lectura de sus dinámicas sociales y culturales, otras han surgido de acuerdos alrededor de propósitos formativos comunes a sectores geográficos amplios, y muchas parecen querer responder a los intereses políticos que mueven los esfuerzos de las naciones a objetivos económicos enmarcados en procesos de globalización, los cuales desdibujan las fronteras culturales entre los pueblos para hacer de las personas cada vez más ciudadanos del mundo. En algunos países como Colombia, muchas de esas "modas pedagógicas" han llegado a incorporarse a los currículos de manera tardía o descontextualizada, lo que ha generado confusión por parte de los llamados a implementarlas (desde gobiernos locales hasta docentes) y en últimas, poco impacto por el ya mencionado hecho de no responder a las particularidades sociales, culturales, políticas, históricas, ambientales y geográficas (por nombrar algunas) de las instituciones en donde se asumen.

El enfoque de las competencias en el ámbito educativo parece ser la actual propuesta llamada a resolver los problemas de la formación, incluyendo el nivel universitario; allí ha venido a permear los procesos administrativos, de docencia, investigación y extensión con el fin de preparar a sus estudiantes para el adecuado ejercicio ciudadano y profesional. En este punto convienen unas breves precisiones

conceptuales en relación con el objeto de estudio; en una perspectiva muy general Wattíez, Quiñonez y Gamarra (citado por Beneitone, Esquetini, Gonzáles, Marty, Siufi y Wagennar, 2007, p.35) definen las competencias como "Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo del saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo".

Ya desde una mirada que enfatiza la complejidad, la ciudadanía y la autorrealización, Cullen (citado por Beneitone, et al, 2007) las define como

> complejas actividades integradas en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (p.35).

Puntualizando el concepto, se distinguen en la actualidad las competencias específicas de las genéricas, siendo estas últimas de acuerdo a Tobón (2010, p.90) "aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones, pero que se complementan con las específicas", como lo señala el Informe Final del Proyecto Tuning para América Latina (2010, p.35) tomándolas como aquellas que "identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación (...) las mismas se complementan con las competencias relacionadas con cada área de estudio, cruciales para cualquier título, y referidas a la especificidad propia de un campo de estudio"..

Queda claro entonces que la formación de las competencias podría abordarse para tratar de favorecer el ejercicio de la profesión o bien, para brindar elementos que independientemente de la titulación ofrezcan a los profesionales habilidades para auto gestionarse, manejar información, tomar posturas críticas, utilizar herramientas tecnológicas, relacionarse asertivamente, o ejercer la ciudadanía, entre otras habilidades que no se suscriben a un campo de formación específico pero que los favorecen a todos.

Los numerosos trabajos de investigación que dan cuenta del interés de conceptualizar e implementar el enfoque de formación por competencias en el contexto universitario evidencian el creciente interés que despierta este campo; sólo se mencionan aquí algunos de los que sirven como antecedentes para el desarrollo del presente estudio (enfocado en las competencias genéricas) y que se comentan en dicho apartado. Así, abordando el tema de la evaluación de las competencias genéricas se cuentan los trabajos de Medina, Sánchez y Pérez (2012); Charria, Kewy y Ortiz (2012); Villa y Poblete(2011); y Fernández (2010); éste último presenta importantes implicaciones que representa para la evaluación la formación por competencias en miras al logro de la calidad. Mostrando la percepción de los docentes frente a la incorporación de las competencias genéricas se encuentra el trabajo del Grupo de Investigación "Bitácola" de la Universidad de Girona (2006); mientras que Villalustre y del Moral (2011) se ocupan de la adquisición de estas competencias en el contexto de la implementación de asignaturas virtuales. Sin dejar de abordar el problema de la evaluación de las competencias genéricas, pero proponiendo estrategias para fortalecerlas, se relacionan aquí los trabajos de Pérez, García, Sierra y Almudena (2013); y el de Baños y Pérez (2005), los cuales presentan varias de las competencias consideradas de importancia en los contextos en los que se desarrollaron. Investigaciones más particulares dan cuenta de estrategias para fortalecer las competencias de lectura y escritura, tales como el de Guevara y García (2013); Benavides y Sierra (2013); y Andrade (2007); éste último correspondiente a una propuesta del contexto colombiano para fortalecer la lectura considerando su dimensión literal, inferencial y crítica. En una perspectiva más integradora se destaca el trabajo de Serrano (2014) en donde se indica la importancia de los procesos de lectura y escritura como vehículos para la promoción de la ciudadanía.

A pesar de que la abundante investigación actual en el tema de la formación por competencias, en Colombia no se han publicado de manera sistemática experiencias que den cuenta de ese interés; así, son más los trabajos dedicados a conceptualizar alrededor de las competencias o sobre las dificultades de implementar este enfoque, que las experiencias que evidencien su implementación concreta en las instituciones a través del diseño curricular. Lo anterior contrasta con la frecuente y resonante información

mediática relacionada con los bajos desempeños de los estudiantes universitarios en las pruebas de estado, en el que se destaca a manera de ejemplo, el artículo publicado a sólo doce días de la aplicación de las pruebas saber pro de noviembre de 2013 (en noticiasrcn.com), y titulado, "Los universitarios no saben escribir: Pruebas Saber Pro", del que resalta el siguiente párrafo:

> Los resultados de las pruebas Saber Pro han evidenciado que los universitarios colombianos no saben escribir. Después de dedicar cinco años a educación básica primaria, seis a secundaria y cinco a formación de pregrado, es decir 16 años de ocupación casi exclusiva, los estudiantes de educación superior terminan su formación y no logran alcanzar niveles sobresalientes de desempeño en escritura.

En el contexto internacional ésta percepción común acerca de las competencias de los universitarios encuentra también asiento en los resultados de diversas investigaciones; al respecto, y refiriéndose a quienes ingresan a las universidades Araujo (citado por Beneitone, et al, 2007) expresa que:

> Hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, capacidades para el razonamiento lógico matemático, capacidad de análisis y de síntesis, capacidad de argumentación, etc., además de contenidos disciplinares no aprendidos. Los docentes universitarios, en general, consideran las condiciones mencionadas como adquiridas y ejercitadas plenamente en el nivel medio, lo que suele ser causa de numerosas frustraciones en estudiantes y docentes. El reconocimiento de la situación descrita es el primer paso para establecer las estrategias pedagógicas adecuadas, que permitan, tanto actuar sobre los obstáculos del aprendizaje, como principalmente anticiparlos. (p. 40).

Mientras que Baños y Pérez (2005) haciendo alusión al bajo nivel de competencias en los egresados muestran que:

> A pesar de que la comunicación oral y escrita sea considerada como una habilidad ya adquirida cuando los estudiantes alcanzan la universidad, lo cierto es que muchos profesores consideramos que con frecuencia no es así. Es más, incluso tras licenciarse numerosos graduados carecen de la capacidad de hacerlo adecuadamente. (p. 219).

De acuerdo con lo anterior, queda claro que actualmente y a nivel internacional, se cuestiona el nivel de competencias genéricas de los estudiantes y que este factor se asocia con los imaginarios de los docentes sobre lo que saben sus estudiantes, pero también con sus omisiones al respecto de la formación de las mismas; así, las competencias están siendo asumidas como una moda carente de rigurosidad metodológica y en la que su simple enunciación parece legitimar todo lo que se hace, lo cual además se acepta socialmente (Tobón, 2010); es por esa simple enunciación que las competencias genéricas, no suelen aparecer de manera explícita en asignaturas determinadas (Baños y Pérez, 2005) y se quedan en una simple declaración de intenciones que no se ven reflejadas en las prácticas del aula ni en el aprendizaje de los estudiantes por lo que las instituciones deberían preocuparse por articularlas al diseño y planificación de las actividades de aula (Pérez, et al., 2013). En contraste con esa recomendación, y haciendo más grave el problema, Corominas, et al. (2006) expresa:

> Una lectura global nos dice que el profesorado tiende a considerar que el entorno de fomento o mejora de competencias genéricas corresponde más a acciones bastante difusas asumidas por servicios centrales de la universidad o por actividades más concretas establecidas como currículum paralelo que a la inclusión en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en su acción directa en el aula o en tutorías. (p.330).

Entonces, mientras que las instituciones reconocen el papel protagónico del docente en la formación de las competencias genéricas, estos evaden esa responsabilidad y consideran que los esfuerzos deben ser institucionales, por lo que estas habilidades quedan "huérfanas" de los currículos y marginadas de procesos formativos serios; si

sumamos a esto las condiciones actuales de vinculación de los docentes a las instituciones de educación superior y su propio nivel de competencias genéricas, se entiende lo que afirman Josep y Baños (2005) al expresar que "Existe poco tiempo para considerar el desarrollo de las competencias genéricas, pues muchos profesores sienten que con el tiempo destinado a las competencias específicas no es posible formar adecuadamente a los estudiantes" (p. 220).

Pese a lo expuesto anteriormente, no se puede descargar toda la responsabilidad en el hacer y el pensar del docente, ya que este se suscribe a un contexto institucional en el que la formación de las competencias genéricas no suele tomarse en serio para hacer parte de procesos sistemáticos de planeación y gestión vinculados a los procesos misionales, o bien, en donde se plantean reformas inmediatistas que se abandonan ante la carencia de resultados positivos a corto plazo. Al respecto afirma Moreno (2010) que

> Las reformas en curso constituirán "una primera aproximación", pero serán necesarias varias reformas más para que generaciones sucesivas de profesores y responsables escolares logren llevar a cabo la propuesta de las competencias. Por eso es importante garantizar la adhesión a la propuesta desde un principio y tomarse el tiempo necesario. El enfoque por competencias choca con el obstáculo insuperable del corto plazo. Esta es una empresa de larga duración y la manera más segura de matar una reforma, es querer hacer las cosas inmediatamente. (p. 84)

Yendo un poco más allá de la posibilidad de formular propuestas para favorecer las competencias genéricas, el hecho es que las instituciones precisan de destinar recursos que permitan movilizar las actividades curriculares que implica una propuesta destinada a ese propósito. No todas las instituciones están dispuestas a ir más allá del alcance del enfoque asignaturista y de la sola actividad del docente en el aula, lo que le resta posibilidades a este campo de formación. Se precisa además de voluntad institucional, planeación y acompañamiento a largo plazo, la destinación de rubros significativos. Respaldando lo anterior, Pérez, García y Sierra (2013) indican que:

> Además de poder contar con los recursos humanos suficientes, también es necesario contar con tiempo y con recursos económicos. Tiempo para que los profesores puedan formarse en dichas competencias para poder luego transmitirla a sus estudiantes; tiempo para poder elaborar un nuevo conjunto de actividades en sus asignaturas que contemplen las facetas definidas en las competencias genéricas a tratar; y tiempo, por último, para evaluar y obtener las calificaciones de los estudiantes. (p.184).

Una buena síntesis de las implicaciones de la formación de las competencias corresponde a las palabras de Pérez, et al. (2013) "Desarrollar una competencia consiste en dar formación al alumno, en la asignatura o fuera de ella, ponerla en práctica durante el curso y evaluarla" (p.182), el hecho es que esta tarea debe pensarse y planearse a largo plazo, a la vez que se definen mecanismos para evaluar la incidencia de dichas acciones en los niveles de competencia de los estudiantes tomando como referente los objetivos institucionales en ese campo.

Después de mostrar brevemente los problemas con los que se encuentra la intención de formar las competencias genéricas, conviene hacer alusión a los niveles que estas presentan en los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta; para esto se toman como referentes iniciales los resultados en la Prueba de Estado de Calidad de la Educación Superior – Saber pro. Así, al revisar los desempeños en los módulos de competencias genéricas a partir de 2012, (presentada en 4 oportunidades desde entonces) se observan resultados que resultan llamativos en relación con los propósitos de formación del horizonte institucional, el cual claramente expresa la necesidad de formar las competencias básicas transversales desde un enfoque socio crítico acorde a la misión social de la universidad de manera que los estudiantes desarrollen pertinencia y pertenencia social con sentido crítico y herramientas para actuar en el mundo globalizado y con una clara postura ética. Los datos que se presentan a continuación fueron parte de los análisis que como encargado del componente de pruebas de estado en la institución, realiza el autor de este proyecto.

En el módulo de *comunicación escrita*, que mediante ocho niveles acumulativos de desempeño evalúa la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva a partir de la argumentación con sentido amplio, complejo, convincente, motivante y respetando las normas gramaticales y sintácticas; los estudiantes de la institución promedian un nivel histórico de cuatro; esto representa producción textual que a pesar de evidenciar una intención comunicativa, no presenta suficiente fuerza argumentativa, motivación para el lector, articulación efectiva de ideas y adecuado uso de las normas básicas del lenguaje.

En el módulo de *lectura crítica*, los estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia del programa de Derecho desde 2012 no superan el 29%; mientras que en el programa de Trabajo Social este porcentaje llegó a solo 33 en el periodo 2012 – 2, bajando a 12 en el 2013 – 2. En el programa de Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas los porcentajes sobre los promedios del grupo de referencia en el periodo 2013 – 2 son del 22% y 31% respectivamente, y en periodos anteriores este comportamiento ha sido errático, lo que evidencia falta de solidez en el nivel de competencias a lo largo del tiempo. Por su parte la primera cohorte de egresados del programa de Psicología ubicó sólo a un 18% de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia en dicho módulo. Es así como se evidencian falencias en la capacidad de los estudiantes para comprender la lectura de las líneas del texto (dimensión literal - relacional), entre las líneas (dimensión inferencial) y más allá de las líneas (dimensión valorativa y sociocultural).

Para el módulo de competencias ciudadanas en el periodo 2013 – 2 el programa de Administración de Empresas ubicó al 25% de los estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia, Ingeniería de Sistemas al 24%, Trabajo Social al 29%, Psicología al 39% y Derecho a un 25%. Esto resulta preocupante teniendo en cuenta que la prueba evalúa principalmente la capacidad de los estudiantes para evaluar situaciones cotidianas a partir del conocimiento básico de la constitución, así como su habilidad de comprender los factores que configuran los problemas sociales, dilucidar la perspectiva de quienes participan de ellos, y actuar en consecuencia con el ciudadano que se espera del contexto democrático colombiano, multicultural y complejo. Esta cifra resulta de interés para el

INSTITUCIONAL

programa de Derecho (la mayor población estudiantil), pues su capacidad de resolver situaciones cotidianas de convivencia a partir del conocimiento básico de la constitución no parece corresponder a cinco años de formación jurídica.

Por su parte, en razonamiento cuantitativo para el periodo 2013 – 2 el programa de Derecho ubicó al 34% de los estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia; Psicología al 33%; Administración de Empresas al 31%; Trabajo Social al 20%; e Ingeniería de Sistemas al 24%. Resulta notable este último dato considerando el énfasis en asignaturas que involucran procesos matemáticos en el plan de estudios del programa de Ingeniería de Sistemas. Las competencias evaluadas en la prueba tienen en cuenta la habilidad de los estudiantes para resolver problemas cotidianos a partir de la habilidad numérica básica considerando la interpretación de un problema, su formulación y la validación de sus resultados.

Cabe aclarar que los datos anteriormente presentados sólo dan cuenta de las competencias en el orden cognitivo, por lo que una visión más amplia del problema debería considerar los aspectos motivacionales, valorativos y procedimentales para cada una de las competencias evaluadas.

En relación con el panorama anteriormente mostrado se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué aspectos debe considerar un diseño curricular que favorezca las competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, teniendo en cuenta los lineamientos del horizonte pedagógico socio crítico? Dar respuesta a esta pregunta implica responder una serie de subpreguntas que corresponden a los pasos de investigación necesarios para abordar el problema, a saber: ¿Cómo se ha configurado el currículo Institucional para formar las competencias genéricas de escritura, lectura crítica, ciudadanía y razonamiento cuantitativo? ¿Cuál ha sido la incidencia del currículo en el nivel de desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta? y ¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta para diseñar una estrategia curricular que favorezca las competencias genéricas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta?

1.3 Justificación

En el escenario de intensas y concienzudas discusiones dadas entre universidades de países latinoamericanos, y de estos con universidades europeas (que anteceden la experiencia latinoamericana), surgieron las Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina consignadas en el Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina 2004 – 2007; es así como sin desconocer las particularidades de formación que el contexto sociocultural impone a las instituciones de educación superior ni la autonomía que las caracteriza, el Proyecto Tuning para América Latina propone que las titulaciones (programas académicos) tengan criterios que permitan realizar comparaciones y generar articulaciones entre sus sistemas educativos en términos de movilidad profesional y académica. Para lograrlo ha establecido como un punto de partida inicial la búsqueda de puntos comunes de referencia centrados en las competencias. Así, el proyecto plantea como primera línea de trabajo la definición de las competencias genéricas y específicas, posicionando a las primeras como aquellas comunes a las titulaciones y que cobran importancia para favorecer de manera importante el logro de las segundas. Como segunda línea de trabajo se propone visualizar métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan el logro de las competencias identificadas en la primera línea. Enfatizando la importancia de las competencias genéricas en la formación profesional, Beneitone, et al (2007) señala que:

> Aunque es absolutamente preciso formar y desarrollar conocimientos y habilidades específicos de cada área, y que ello debe arrojar la base de los programas conducente a la obtención del título universitario, ha puesto también de relieve que deberían consagrarse tiempo y atención al desarrollo de competencias genéricas o habilidades transferibles. Este último componente está volviéndose cada vez más importante a la hora de preparar bien a los estudiantes de cara a su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos. (p.332).

Desde este referente regional se evidencia necesidad de que la Universidad avance en procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en donde el currículo centrado

en competencias, con una clara definición de competencias genéricas, cobre protagonismo como eje central de los procesos académicos.

En consecuencia con lo anterior y para el contexto nacional, el informe titulado "*Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*" elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta un panorama actual de la educación Superior en Colombia y algunas recomendaciones sobre el acceso y la equidad, la pertinencia del sistema, su gobernabilidad y gestión, la investigación y finalmente su financiación. Allí se expone que el sistema de educación superior del país enfrenta grandes retos en materia de calidad, debido en parte a factores como su rápida expansión, la continua necesidad de aumentar la cobertura, la creciente diversidad de programas e instituciones, la mayor competitividad debido al progreso de la globalización y la necesidad de atender a estudiantes con muy diversos niveles de competencia. Estos factores han generado el ambiente para exigir a las instituciones de educación superior, el mejoramiento de sus procesos internos desde un alto nivel de calidad que satisfaga las necesidades de los estudiantes y de las empresas que los contratarán en el futuro.

Lo anterior no sólo se relaciona con los procesos administrativos, sino con los aspectos académicos cuyos resultados en términos de competencias son un indicador fundamental acerca de lo que las instituciones de educación superior están entregando a la sociedad; es por eso que uno de los objetivos específicos planteados y que debería cumplirse antes del 2014 es "Fortalecer el desarrollo de competencias genéricas y específicas en todos los niveles de educación superior" (OCDE, 2013, p.55). Así mismo, dentro de los objetivos clave del programa de reforma de la educación superior en Colombia establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), se expone la necesidad de mejorar la calidad de la educación y el aprendizaje, y la de triplicar la disponibilidad de programas basados en las competencias y orientados al mercado laboral; esto sugiere como aspecto fundamental la exigencia de programas basados en un enfoque de **formación por competencias** que respondan a las necesidades del medio en aras de hacer tangible la tan actualmente mentada pertinencia académica.

También en el ámbito colombiano, los Lineamientos para la Educación Superior consignados en el Plan Decenal de Educación (2006 – 2016) abordan los fines y calidad de la educación en el siglo XXI, planteando como una macro – meta el establecimiento de **currículos contextualizados** que se orienten a desarrollar "las dimensiones del ser, a la construcción de la identidad nacional, la democracia y el acceso al conocimiento y la cultura, mediante procesos innovadores y de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema" (Plan Decenal de Educación, 2006 – 2016, p.1); así, un currículo que responda a estas demandas debe construirse en atención a las necesidades de formación de los sujetos que participan de un proyecto educativo lo que precisa de procesos de investigación y participación que se renueven periódicamente en atención a los cambios del entorno nacional, local e institucional.

Considerando los referentes anteriores es evidente la orientación internacional y nacional hacia la formación por competencias con énfasis fuerte en aquellas denominadas genéricas, dado que estas permiten explicitar los aprendizajes de quienes se forman en las instituciones de educación superior, a la vez que orientan la definición de métodos de enseñanza, evaluación, diseño curricular y movilidad entre programas a nivel intrainstitucional e interinstitucional.

Reiterando lo anterior, y destacando la importancia de la formación en competencias genéricas que permita preparar a los estudiantes universitarios para la actual sociedad del conocimiento, Villa y Poblete (2011) afirman:

> Las universidades (...) se enfrentan constantemente a los desafíos que representan preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento y poder así incrementar su empleabilidad. El sistema de formación necesita, por tanto, centrarse en proporcionar una base consistente de competencias también genéricas donde enmarcar no sólo la capacidad de innovar sino también la capacidad de adaptarse de forma rápida y eficaz a los cambios utilizando y actualizando constantemente las competencias requeridas en su vida laboral. (p. 148).

Si bien el presente trabajo da un lugar preponderante a la necesidad de formar las competencias genéricas, también propone explicitarlas y crear acciones que permitan favorecer su desarrollo; esta expresión curricular no sólo es deseable sino posible en cuanto la universidad puede promover situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen dónde y cómo el estudiante puede incrementar o mejorar sus competencias genéricas (Coraminas, et al., 2006); así, en el ejercicio de hacerlo posible, este trabajo propone procesos de investigación que involucren a la comunidad institucional, y en particular, a un equipo de trabajo comprometido a definir metas de formación y las maneras concretas de alcanzarlas a través de procesos de deconstrucción y construcción curricular consecuentes con el horizonte institucional. La anterior se apoya en lo que afirma Fernández (2010):

> Evidentemente, la decisión de tomar el rumbo de la formación por competencias en una facultad, un departamento o una escuela universitaria debe reposar en una larga discusión entre los miembros del equipo docente. Este cambio tanto paradigmático como pedagógico causa numerosos cambios en la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, en los papeles respectivos de los profesores y de los estudiantes y en la evaluación de los aprendizajes. Por lo tanto, conviene contar con un núcleo sólido de personas firmemente convencidas de lo bien fundada de esta nueva orientación, así como con el apoyo de la dirección. (p.14).

El mismo Fernández (2010) indica que:

> La puesta en práctica de un programa de formación por competencias se hace en un constante ir y venir de una operación a la otra. Para algunas de ellas, no es sino hasta después de la puesta en práctica del programa que es verdaderamente posible dar el toque final a las tareas necesarias para su realización. (p. 15).

En consecuencia, se propone un proceso de investigación acción desde la perspectiva educativa que, lejos de culminar en el corto plazo, defina modos que permitan darle continuidad a la propuesta resultante y recrearla en atención a las dinámicas de la institución; esto se justifica teniendo en cuenta que si el propósito es la

orientación al cambio educativo se debe asumir un marco epistémico socio-crítico que en un enfoque dialéctico y complejo asuma una realidad que como afirman Colmenares y Piñero (2008) "no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora" (p. 104).

En sintonía con lo expuesto anteriormente, el Enfoque de Formación por Competencias en el Modelo Pedagógico Sociocrítico (documento institucional) de la Universidad Simón Bolívar plantea el necesario desarrollo de las dimensiones del ser en términos de la formación integral, la cual considera conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y los valores que permiten actuar de manera exitosa sobre la realidad. Curricularmente esto debe reflejarse en el favorecimiento del desarrollo de habilidades y destrezas mentales, procedimentales, actitudinales a partir de tareas y situaciones con las que tiene que ver el estudiante en su profesión para entenderlas, apreciarlas e intervenirlas. Así mismo este proyecto, atendiendo a la región de formación de *Ciencias Básicas y Competencias Generales* propone dar vida en el currículo a estas competencias en términos de:

> desarrollar habilidades y destrezas del pensamiento, como también a tener un dominio idóneo de las competencias comunicativas (...) tanto a nivel oral y escrito de tal manera que permita construir consensos y manejar disensos, interactuar con variados textos y contextos, manejar lenguaje informativo que le faciliten la vinculación con el mundo. (Universidad Simón Bolívar, s.f., p.20)

Resumiendo; este proyecto cobra relevancia en cuanto la formación basada en el desarrollo de competencias es motor de la dinámica en el diseño curricular, las estrategias didácticas y las prácticas evaluativas, en la medida en que enfatiza en aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje autónomo, el reconocimiento de los aprendizajes previos, la integración entre teoría y práctica, el énfasis en el desempeño real ante situaciones y problemas de la vida cotidiana, y la investigación y la articulación del saber ser con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir. Así

mismo, la importancia de la investigación, radica en la trascendencia y relevancia que tiene la formación por competencias para el estudiante, ya que este enfoque atiende a la interdisciplinariedad, aborda la complejidad de los problemas y plantea el desarrollo de todas la dimensiones del ser humano lo cual implica no sólo disponer de conocimientos y habilidades sino de la comprensión del conocimiento como elemento articulador en la formación de ciudadanos competentes con un pensamiento crítico para juzgar su pertinencia y validez.

La temática planteada es pertinente para la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta en su propósito de fortalecer la práctica pedagógica de los docentes asumiendo el valor del cambio paradigmático que significa el trabajo curricular por competencias, además de aportar a los procesos de modernización curricular con miras a la acreditación institucional; la investigación responde a la misión institucional, orientada al mejoramiento continuo y a la calidad en los procesos de docencia e investigación.

En cuanto al aporte al conocimiento este trabajo espera contribuir a la discusión en torno a la formación en competencias genéricas en el ámbito regional y nacional, esto en el contexto de procesos de investigación participativa que den cuenta de las particularidades de las regiones en los que estos proyectos se suscriben; el conocimiento en este caso es de orden particular, pero podría ser una experiencia de interés para otros contextos de formación a nivel universitario.

Institucionalmente se espera fortalecer la investigación pedagógica que aporte al fortalecimiento de los currículos que visibilicen el enfoque institucional de formación por competencias en el ámbito socio crítico; lo anterior teniendo en cuenta que si bien el horizonte institucional está teóricamente bien fundado no hay muchas experiencias documentadas o publicadas que evidencien su impacto al implementarlo en escenarios concretos. Se espera que como aporte metodológico se creen instrumentos que permitan analizar los niveles de competencia de los estudiantes, establecer el valor agregado institucional en relación con dichos niveles, planear procesos de enseñanza en el aula y acompañar la formación docente; así mismo se espera crear y consolidar escenarios de

discusión académica entre diversos actores institucionales. Se espera definir un equipo de trabajo que, en constante formación, aporte al diseño de material para el ejercicio docente y a la continua reflexión en torno a la formación de competencias genéricas.

En cuanto a la viabilidad del presente estudio, este se suscribe al interés explícito de la subdirección académica en favorecer, desde el Departamento de Pedagogía, el fortalecimiento de las competencias genéricas; para esto se cuenta con la estructura organizativa y financiera que permite la ejecución de cada una de las fases de la propuesta. La asesoría al respecto del diseño e implementación corresponde a la Coordinación del Departamento de Pedagogía, quien a su vez ofrece el apoyo de sus componentes de Desarrollo Profesoral, Centro de Atención Integral al Estudiante y saber pro; este último a cargo de quien presenta este proyecto. Se cuenta así mismo con el respaldo de la Coordinación del Departamento de Ciencias Básicas, gracias al cual es posible crear procedimientos y propuestas que redunden en la realización de esta investigación. Para la institución es importante además que el trabajo formativo se vea representado en los resultados de las pruebas de estado saber pro, las cuales aplica anualmente el Icfes y que se constituyen en un indicador de la calidad de la formación que los proyectos educativos institucionales ofrecen a quienes se forman en sus aulas.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general. Realizar un diseño curricular que favorezca las competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, teniendo en cuenta los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico

1.4.2 Objetivos específicos. Describir aspectos del currículo Institucional para establecer cómo se ha desarrollado la formación de las competencias genéricas de escritura, lectura crítica, ciudadanía y razonamiento cuantitativo.

Establecer la incidencia del currículo institucional en el nivel de desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes.

Proponer acciones de incidencia en el currículo, que teniendo en cuenta el horizonte pedagógico sociocrítico institucional, favorezcan las competencias genéricas de los estudiantes.

2. HORIZONTE TEÓRICO

2.1 Antecedentes

En este apartado se presentan 12 artículos que guardan relación con el tema del estudio en cuanto dan cuenta de estrategias tendientes a fortalecer las competencias genéricas en el contexto universitario. Siete de los artículos corresponden a trabajos de España, tres a Colombia, uno a México y uno a Venezuela; en la revisión preliminar se identificaron principalmente artículos del contexto español, lo que evidenció el interés de implementar los referentes del Espacio Europeo de Educación Superior y los planteamientos del Proyecto Tuning. Si bien en Latinoamérica el interés por la formación en competencias es objeto de discusión, no son abundantes los trabajos enfocados a aspectos específicos como las competencias genéricas como las presenta el proyecto Tuning para América Latina; se encuentran principalmente artículos de revisión o reflexión dirigidos a las competencias de lectura y escritura. Es notorio el interés por la evaluación de las competencias desde la perspectiva cuantitativa, más que el planteamiento de estrategias desde metodologías cualitativas. Los artículos seleccionados se ocupan principalmente del desarrollo de las competencias genéricas y en segunda medida de su evaluación; otros abordan los procesos de evaluación como condición previa para la justificación de las estrategias propuestas y uno de ellos se ocupa de la percepción de los profesores respecto de la implementación de estrategias frente al desarrollo de competencias. Es evidente la preocupación por las competencias de lectura y escritura, las cuales son presentadas como condiciones necesarias para la adquisición de los saberes específicos propios de las profesiones, como vehículo del pensamiento crítico y la producción académica, así como determinantes para el adecuado ejercicio profesional.

Para cada antecedente se presenta el título y los autores, y yendo más allá de un resumen de los mismos, se realiza una síntesis de los aspectos que aportan a la formulación de estrategias que se esperan del presente trabajo. La organización se hace de lo general a lo particular, de modo que primero se presentan los referentes

internacionales y finalmente los nacionales; el último de los artículos realiza reflexiones que permiten justificar la integración de los procesos de lectura y escritura a la formación ciudadana por lo que resulta un referente para justificar la investigación. La lectura de las reseñas aquí presentadas pretende dar una idea general de las posibilidades que existen al plantear estrategias tendientes a fortalecer las competencias genéricas a nivel institucional y de aula, lo mismo que en espacios virtuales o presenciales. Algunos de los planteamientos realizados por los autores en estos referentes han servido de base tanto para plantear el problema como para justificar la necesidad del proyecto. Vale la pena mencionar que las competencias genéricas, por ser ejes transversales, no precisaron suscribir la búsqueda de estrategias a programas similares a los ofrecidos por la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, y además, que fue evidente la dificultad para ubicar trabajos en relación con estrategias tendientes a fortalecer las competencias de razonamiento cuantitativo y ciudadanía, las cuales no parecen ser consideradas tan determinantes para el ejercicio profesional como sí lo son la lectura crítica y la escritura.

Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. Medina, Sánchez y Pérez. (2012). Considerando que la evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes es una de las tareas esenciales para el profesorado universitario, la investigación identifica las competencias más relevantes en ese sentido y ofrece un modelo de evaluación pertinente para determinar el dominio de los estudiantes sobre dichas competencias durante su tiempo de formación profesional. El estudio propone que la evaluación de competencias debe tener en cuenta los conocimientos pero también la capacidad de resolver problemas, las actitudes valores, y la capacidad de dar respuesta a las necesidades de las organizaciones, la cultura y la sociedad compleja e intercultural. El estudio enfatiza en que deben considerarse los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de modo que la evaluación sea integral pero sin dejar de lado la evaluación cuantitativa final.

Propiedades psicométricas de un instrumento de las competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. Charria, Sarsosa y Ortiz (2012). El estudio elaboró y validó un instrumento de auto percepción de las

competencias genéricas necesarias para enfrentar las demandas del entorno laboral actual. El instrumento final fue validado con 33 competencias genéricas. Tomando como referente el proyecto Tunning para América Latina el estudio da cuenta de la importancia de la percepción de los egresados a la hora de definir las competencias que se espera que desarrollen en su formación de pregrado, de cómo los estudiantes se sienten insatisfechos con las competencias adquiridas en la universidad una vez se enfrentan a los contextos laborales, y de cómo el distinto nivel de desarrollo que los estudiantes manifiestan dependen de los métodos de enseñanza a los que fueron expuestos. El estudio destaca la necesidad de elaborar instrumentos fiables que permitan evaluar las competencias partiendo de su operacionalización y no solo de sus definiciones, y recomienda que para una evaluación sobre el nivel de desarrollo de competencias se deben complementar los alcances dados por la evaluación de la autopercepción, con otras fuentes de información como evaluaciones de desempeño, entrevistas a coordinadores de procesos que interactúen con estos profesionales, observación directa y diálogo con expertos.

Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. Villa y Poblet (2011).El estudio toma como marco de referencia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y enuncia una serie de principios importantes a la hora de elaborar un sistema global de evaluación de las competencias, plantea una modalidad de integración de las competencias genéricas en el desarrollo curricular y finaliza presentando la *Entrevista de Evaluación del Aprendizaje Focalizada en Competencias* como una técnica de evaluación válida. Fundamenta la técnica en la interacción dialógica profesor-estudiante atendiendo al desarrollo personal y profesional del alumno; con ella se pretende evaluar con precisión al estudiante con el objetivo de proporcionarle una adecuada orientación para el desarrollo de las competencias en estudio y aportar evidencias de cara al informe final de evaluación de la asignatura. El artículo presenta una completa descripción de las fases de elaboración de la entrevista, una ficha de orientación en la que se indican las evidencias de las que tendrá que dar cuenta el estudiante y la manera en la que se asignará la respectiva calificación.

Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las e-actividades de ruralnet. Villalustre y Del Moral (2011). El estudio muestra como en el contexto virtual de la asignatura optativa *Educación en el ámbito rural* (*Ruralnet*) del programa de Pedagogía de la Universidad de Oviedo se llevaron a cabo diferentes *e-actividades* formativas individuales y colaborativas para favorecer la adquisición de competencias genéricas. En la fase final del estudio se preguntó a los estudiantes sobre las competencias que consideraban haber desarrollado y/o consolidado con las prácticas formativas realizadas en los tres cursos académicos del estudio; estos estimaron desarrollar más las habilidades para la investigación, recogida y tratamiento de información, la comunicación escrita, adquisición de los conocimientos básicos y con el trabajo en equipo. En los resultados se muestra que los estudiantes manifestaron haber desarrollado con el entorno virtual las competencias de capacidad de análisis, conocimientos básicos de la materia, comunicación, habilidades de gestión de la información, organización y planificación, manejo de herramientas informáticas, trabajo en equipo, aportar ideas innovadoras y creativas, desarrollo de habilidades para liderazgo, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor. Dentro de las actividades propuestas en el entorno virtual se encontraban estudios de caso, búsquedas guiadas de información en la web, mapas conceptuales y mapas mentales.

Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. Coraminas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pelach y Cortada (2006). El estudio indaga por las representaciones mentales de 277 profesores de la Universidad de Girona sobre la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior. Desde ese referente se proponen vías de intervención para trabajar sobre las diez competencias seleccionadas: organización y gestión, comunicación, gestión de la información, toma de decisiones y solución de problemas, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, adaptación al cambio, liderazgo, iniciativa y dirección; crear sinergias, saber delegar, disposición hacia la calidad y gestión, y finalmente, control personal. En los resultados se evidencia aceptación de parte del profesorado hacia la formación de competencias genéricas, pero cierta resistencia a incorporarlas en el propio currículum

académico, lo que puede atribuirse a carencias en su preparación docente. Para desarrollar las competencias se proponen entornos formativos como las actividades de aula y las tutorías, y a nivel institucional las asignaturas electivas, los módulos de formación con contenidos propios de las competencias genéricas, o las vías paralelas al currículo como plataformas informáticas con mediación docente.

Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. Pérez, García y Sierra (2013). El proyecto propone un modelo que con algún esfuerzo complementario de los docentes, permite integrar el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en los programas de estudio de cinco universidades españolas. La ruta metodológica propuesta implica la selección y ordenación de las competencias que se quieren incorporar en un plan de estudios, su proyección cuatrimestral en las asignaturas, el diseño de actividades de formación y la evaluación de la competencia de modo transversal. Se proponen asimismo un conjunto de actividades destinadas a realizar el control de calidad del proceso propuesto. La implementación del modelo en las dos titulaciones de grado impartidas por la Escuela Universitaria de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid en el periodo 2012 - 2013 ha mostrado dificultades, debidas principalmente a la falta de experiencia y conocimiento en ese campo y a la resistencia de algunos docentes a implicarse en el proceso. El proyecto piloto obedece al proceso de certificación de los títulos de grado y postgrado, lo que hace necesario contemplar la formación, el desarrollo y la evaluación de las competencias genéricas explicitadas en los programas de estudio. Siendo un proyecto piloto ofrece flexibilidad al permitir la incorporación de cualquier competencia genérica e integralidad y economía al responder a las dinámicas propias de las asignaturas; sin embargo reconoce algo de complejidad en el diseño de las tareas a desarrollar.

La comprensión lectora como competencia genérica. Guevara y García (2013). El estudio hace una revisión del estudio de las competencias genéricas y enfatiza la necesidad de diferenciar aquellas que favorecen el desempeño laboral y que son solicitadas por los empleadores, de aquellas que le permiten al estudiante la transferencia del aprendizaje y un mejor desempeño académico. En este último grupo ubica a la

comprensión lectora y describe algunos estudios que dan cuenta de sus características y de las de los lectores competentes. En cuanto a la serie de estrategias que pueden ayudar a fomentar la comprensión lectora a diferentes niveles y que son brevemente descritas por el estudio se cuentan la elaboración de mapas conceptuales, la auto identificación de conocimientos previos, el cuestionamiento de los textos leídos, el uso de resúmenes, el auto monitoreo de los progresos cognitivos, la identificación de ideas principales en atención al tipo de texto y el modelamiento mental. El estudio concluye indicando que deben tenerse en cuenta diversos factores al desarrollar estrategias de comprensión lectora y que estas han demostrado diversos grados de efectividad en la medida en la que son implementados por estudiantes y docentes.

Cómo fomentar competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud. Baños, y Pérez (2005).Tomando como base el proceso de convergencia europea de enseñanza superior (EEES) y la propuesta de competencias genéricas del proyecto Tuning, el estudio reitera la necesidad de contemplar las competencias genéricas o transversales en la formación pregrado, dando importancia a su incidencia en las ciencias de la salud y teniendo en cuenta lo que los empleadores esperan de los recién graduados. Después de realizar una breve descripción de la importancia de las competencias genéricas para los profesionales de la salud (entre ellas la comunicación escrita) se presentan algunas estrategias que desde la experiencia de los docentes de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en España, se han incorporado para fomentarlas; entre ellas el aprendizaje basado en problemas, los simposios y mini congresos, el uso del cine comercial, los trabajos de investigación (más allá de simples revisiones), visitas a centros de patrimonio histórico y el uso de portafolios por parte de los estudiantes. El estudio concluye que es necesario recurrir a la imaginación de los profesores para el necesario diseño e implementación de estrategias que favorezcan las competencias genéricas.

La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. Fernández (2010). El artículo de reflexión muestra las implicaciones que representa para la evaluación la formación por

competencias, indicando que su función no sólo ha de ser la de constatar la calidad de los aprendizajes sino promover su calidad; en ese sentido debe dar cuenta de los avances en los aprendizajes y no sólo de los resultados al final de un curso, para lo cual se debe recurrir a diversas fuentes de información. Se presenta una propuesta del proceso de planificación para evaluar el desarrollo de competencias y que incluye entre otros aspectos, la definición y el grado esperado de desarrollo de las competencias que se quieren formar, el establecimiento de métodos de enseñanza y aprendizaje, las tareas para desarrollarlos, y las modalidades de seguimiento de los aprendizajes.

El artículo destaca el uso de las rúbricas como herramienta didáctica que permite realizar una evaluación auténtica y presenta algunos pasos para desarrollarlas; finalmente presenta criterios generales para la evaluación por competencias tales como la coherencia, globalidad, construcción, significado, alternancia, integración, distinción y reiteración.

La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Andrade (2007). El estudio descriptivo-cualitativo determinó el grado de comprensión y las habilidades, actitudes y competencias lectoras de los estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca para luego presentar una propuesta académica que espera fortalecer la lectura en la institución considerando su dimensión literal e inferencial, pero aspirando al desarrollo de la competencia crítica. Así, el artículo refiere los aportes de autores posicionados desde la lingüística, texto lingüística y la teoría del discurso, para mostrar cómo los textos, independientemente de su codificación, están concebidos desde diversas perspectivas (entre ellas la sociocultural, política y la estética) que exigen del lector la capacidad de interactuar a nivel cognoscitivo, lingüístico y comunicativo. Después de mostrar los resultados de la percepción de los estudiantes frente a la lectura, su manifestación en el contexto universitario, los niveles de competencia de los estudiantes y el perfil lector del estudiante de la institución; se proponen acciones para favorecer la lectura entre las que se cuentan la planeación curricular sustentada en planes institucionales, el seguimiento a la evolución de la competencia lectora, el mejoramiento de la infraestructura, la dotación

de la biblioteca, la formación docente y la creación de vínculos institucionales a nivel nacional e internacional. Se destaca la descripción del rol esperado del docente como agente provocador de la lectura en los estudiantes a través de las actividades de aula bien planeadas y desarrolladas con alta motivación.

Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. Benavides y Sierra (2013). Después de realizar una revisión teórica sobre la importancia de la lectura y la escritura en el contexto universitario, la situación de la lectoescritura en las universidades colombianas, y la importancia de la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas al respecto; el artículo presenta una matriz de estrategias didácticas que pueden favorecer estas competencias en consecuencia con el modelo pedagógico institucional. Las estrategias de comprensión textual se describen brevemente, indicando los recursos didácticos requeridos (en términos metodológicos), el seguimiento, la evaluación, el modelo pedagógico que favorece su implementación y los tipos de pensamiento que promueven. Finalmente se presenta la caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de los docentes de la Escuela de Administración de negocios en las disciplinas en las que se desempeñan teniendo en cuenta las prácticas de lectura y aprendizajes de los estudiantes, el tipo de textos leídos y escritos, las prácticas de evaluación y las estrategias implementadas. Se enfatizan, entre otros aspectos, la necesaria exigencia de la universidad frente al acompañamiento de los procesos de lectura y escritura, la importancia de la interdisciplinariedad en las estrategias de enseñanza y la necesidad de definir criterios explícitos frente a las prácticas de evaluación.

La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. Serrano (2014). Con el propósito de evidenciar las interacciones entre la comprensión de la escritura, la producción textual y el pensar, el trabajo presenta una reflexión desde el enfoque sociocultural propuesto por Vygotsky y Olson que permite mostrar cómo desde la enseñanza disciplinaria se pueden favorecer experiencias con potencial epistémico. Iniciando con algunas consideraciones sobre la

importancia de los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico y científico; y posicionando a la lectura y la escritura como modeladores de la mente, generadores de conocimientos y movilizadores del pensamiento; el artículo destaca el carácter epistémico de estos dos procesos en cuanto permiten pensar sobre lo que se piensa. El trabajo termina indicando la importancia de los procesos de lectura y escritura como vehículos para la promoción de la ciudadanía en cuanto permiten generar pensamientos y conocimientos transformadores a partir de la utilización y crítica de información para plantear opiniones y significaciones en torno a situaciones problemáticas concretas, todo en el marco de las responsabilidades democráticas propias del contexto sociocultural particular. Se destaca la mención al papel de la formación docente en el manejo de discursos argumentativos y dimensiones socioculturales de la lectura, y la necesidad de observar sus prácticas y promover aproximaciones a la enseñanza de las disciplinas con el apoyo de procesos planificados de lectura y escritura; esto sin dejar de lado el planteamiento de procesos administrativos que los favorezcan.

2.2 Referente teórico

El referente teórico que direccionó este proceso investigativo, está enmarcado en tres aspectos fundamentales: el primero comprende la conceptualización del concepto de competencia con énfasis en las llamadas *competencias genéricas*; esto para terminar abordando la noción de competencia desde la perspectiva teórica de Sergio Tobón, quien desde la perspectiva compleja, es un referente para el *horizonte pedagógico de la Universidad Simón Bolívar*; el segundo aspecto se fundamenta en los lineamientos institucionales que definen dicho horizonte pedagógico; y el tercer aspecto corresponde a la noción de *currículo*, la cual se presenta como una ampliación que permite entenderlo en el marco de la propuesta formativa institucional.

Los referentes conceptuales se articulan para generar un marco de interpretación teórica (Figura 1), donde las competencias genéricas cobran sentido institucional en la medida en que se incorporan a un currículo que se configura de acuerdo a las particularidades propias de su horizonte pedagógico. El documento institucional "El

enfoque de formación por competencias en el Modelo Pedagógico Sociocrítico" (código OT OT-AC-294-GD) en un esfuerzo por responder a los referentes nacionales desde la perspectiva compleja, propone un cruce de las competencias sociocríticas con las competencias genéricas propuestas por el Icfes; en este proyecto se propone una actualización de este cruce de competencias teniendo en cuenta que las propuestas por el Icfes cambiaron a partir del año 2010.

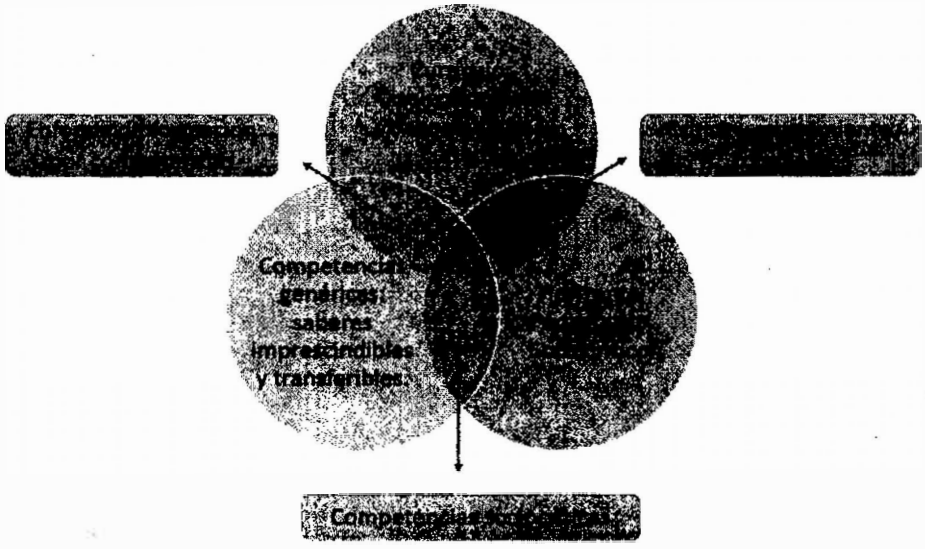


Figura 1. Articulación de los referentes conceptuales de la investigación.

El concepto de competencia

El concepto competencia ha sido utilizado por diferentes tradiciones disciplinares como la filosofía, la lingüística, la psicología, la sociología, la pedagogía, la ingeniería y especialmente, por el campo de la formación para el trabajo. El concepto tiende a ser planteado de manera reduccionista y fragmentada, dando prioridad a un abordaje desde la búsqueda de la eficiencia y la eficacia al servicio de intereses económicos, sin que necesariamente se tenga en cuenta su integralidad e interdependencia con el proyecto ético de vida y la construcción de tejido social (Tobón, 2004). Sin embargo, ha sido un concepto en permanente construcción, nutrido por diferentes disciplinas y movimientos sociales, lo cual refleja la necesidad de construirlo transdisciplinarmente.

En cuanto a su origen, cabe aclarar que la noción de competencia no surge en el ámbito educativo y ni siquiera en la educación superior, sino en el mundo del trabajo en la década de 1970. González y González (2008) exponen: "es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral" (p.185). En los años ochenta surge el concepto de competencia profesional para dar solución al debate de los países industrializados sobre la necesidad de mejorar la relación entre la educación y el sector productivo, caracterizándose este último, por la intención de impulsar la formación de la mano de obra. Según Barraza (2007), el desarrollo del concepto de competencia profesional:

> Tuvo un impulso notable a partir de las experiencias generadas en países como Estados Unidos, Canadá, Australia y Reino Unido, al grado que países latinoamericanos como México, Colombia, Chile y Argentina, entre otros, se abrieron a este nuevo enfoque que constituye un punto de encuentro entre formación y empleo. (p.133).

Estos países industrializados invirtieron mucho dinero en la propuesta, con la participación decidida del gobierno y de la industria (y en el caso de Australia, de los sindicatos), en parte para responder a la necesidad de reconvertir su economía del sector industrial al de servicios, lo que dio como resultado el modelo de capacitación basada en competencias. Esta noción de formación profesional por competencias se extendió por todo el mundo, principalmente en países en vía de desarrollo con fondos del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

De esta manera, a partir de la década de los ochenta, comenzaron a demandarse cualificaciones en términos de conocimientos y destrezas, para responder a una cantidad sustancial de actividades laborales. Entre las principales consecuencias de esta visión, fue la de priorizar las cualificaciones individuales antes que las cualificaciones estructurales e institucionales. Se manejaba una concepción de competencias

BIBLIOT...
...STITUTO DE POS...

profesionales simple, entendidas como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas y suscritas al desempeño profesional eficiente.

En el panorama educativo, el concepto de competencia surge como respuesta a la crisis económica de la década de los setenta, cuyos efectos afectaron sensiblemente a todos los países, y tiene que ver con la cultura de la calidad, la globalización y la competitividad empresarial, tal como lo expresa Ruíz (citado en Barraza, 2007):

> Es a partir del auge de los modelos de desarrollo de la globalización cultural y la apertura económica que el término (competencia) toma fuerza en las políticas educativas, máxime para definir lo que se espera de la formación de los individuos para asumir los nuevos tipos de organización del trabajo y la inserción laboral. (p.135).

En 1990, y hasta el 2000, se inicia en los ámbitos educativos una fuerte revolución de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); se habla de enseñanza a distancia con el empleo de la computadora, de simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, búsqueda y flujo de información por internet entre otras aplicaciones; aparecen múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas), así como los exámenes masivos para ingreso y egreso con el propósito de establecer un "ranking" en el sistema educativo y entre los sistemas educativos. Surge también la acreditación de programas en la educación superior. En la escuela primaria y secundaria, se habla de aprendizaje colaborativo, currículo flexible, currículo por asignaturas y enfoque curricular por competencias. Es precisamente a partir de la década de los noventa que las cualificaciones impulsaron un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales para definirse hoy en día en términos de competencias. Los empresarios franceses fueron quienes introdujeron este concepto para describir los resultados del proceso de aprendizaje, no tanto en función de los conocimientos y habilidades propiciadas, sino del saber hacer en contextos particulares. Ante este nuevo requerimiento socio-profesional,

organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) alertan sobre la inconveniencia de que el saber se fundamente en acumulación de conocimientos; así en el informe de la UNESCO titulado La Educación Encierra un Tesoro, y presidido por Delors (1996), este advierte:

> Ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. (Delors, et al., 1996)

En consecuencia con lo anterior, los empresarios reclaman cada vez más la "competencia", como un fenómeno complejo desarrollado por cada persona, que combina la capacitación y calificación, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa y el gusto por el riesgo entre otros factores. En palabras de la UNESCO (Delors, et al., 1996),

> No basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional. Desde la Cumbre de Lisboa en marzo de 2000, las principales instituciones de la Unión Europea empezaron a asumir el desafío de la formación por competencias, tras reconocer según el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las comunidades europeas, 2000) que: "el aprendizaje permanente ya no es sólo un aspecto de la educación y la formación; tiene que convertirse en el principio director para la oferta de servicios y la participación a través del conjunto indivisible de contextos didácticos. (p.3).

Por su parte, en América Latina se están llevando a cabo experiencias de aplicación del enfoque de competencias que empiezan a dar resultados, un ejemplo corresponde a la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina, que encontró en este tipo de formación una estrategia para aumentar el ingreso de estudiantes y evitar el abandono de los mismos. De igual manera, la Universidad de Talca, Chile, la cual

promueve talleres con egresados, empresarios y posibles empleadores para determinar las competencias claves y revisar los currículos.

Actualmente, y desde la visión de la UNESCO (1998), se define competencia como el conjunto de comportamientos socios afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea. Por su parte el Proyecto Tuning para América Latina (2007) propone que las competencias describan lo que el estudiante sabe y puede demostrar como resultado del aprendizaje, lo cual implica definir competencias genéricas o básicas, transversales y específicas y, además articular docencia e investigación científica con trabajo y tareas productivas.

A continuación se realiza una síntesis general de la evolución del concepto de competencia, reconociendo los aportes de los diferentes escenarios y procesos históricos. El cuadro1, resume los principales aportes históricos provenientes de diversas disciplinas.

Cuadro 1. Escenarios que han aportado al desarrollo del enfoque de las competencias. (Tobón, 2004).

[illegible]	[illegible]	Aporte	[illegible]
Filosofía griega	Protágoras. Platón. Aristóteles.	Interrogación de la realidad como base para resolver problemas.	La reflexión filosófica esta mediada por un modo de pensar problémico contextualizado que interroga el saber y la realidad.
Lingüística	Chomsky. Dell Hymes.	Competencia lingüística. Competencia comunicativa.	Propone la competencia lingüística como construcción a priori, que orienta el aprendizaje de la lengua y la actuación. Complementa a Chomsky, estableciendo el concepto de competencia comunicativa, con la que plantea los usos y actos concretos dados a partir del

			lenguaje, dentro de contextos específicos.
Filosofía y sociología moderna	Wittgenstein Habermas Eliseo Verón	-Juegos del lenguaje. -Competencia interactiva. -Competencia ideológica	Sistemas complejos de comunicación entretejidos por reglas, donde el significado es producto del uso del lenguaje dentro de un contexto o forma de vida. Plantea la competencia comunicativa y la competencia interactiva, en las que el significado no está preestablecido, sino determinado por la interacción entre las personas y por componentes universales que permiten su entendimiento. Conjunto de maneras específicas de realizar selecciones y organizaciones de un determinado discurso.
Cambios en el mundo laboral	Empresas	Competencias laborales	El ámbito laboral pasa del modelo fordista-taylorista de producción, al modelo económico de la tecno-globalización, la economía informacional y la desregularización de los mercados. Las empresas se preparan para una continua competencia en lo local, regional o global. Se capacita a los empleados para incrementar sus competencias.
Educación para el trabajo		Normas de competencia laboral	Formación de recursos humanos para la eficiencia y la eficacia en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional. Los criterios: identificación, normalización, formación y certificación de competencias.

Disciplina que ha aportado al desarrollo del enfoque de las competencias	Autores	Aporte	
Psicología cognitiva	Gardner Perkins	- Competencias cognitivas -Inteligencias múltiples -Enseñanza para la comprensión	Desde la psicología cognitiva se asumen las competencias desde los supuestos: 1) las acciones humanas se expresan en contextos particulares y específicos, 2) las competencias están compuestas por procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas; 3) en todo desempeño intervienen factores internos y externos; y 4) los seres humanos procesan información dependiendo del contexto, la herencia y la evolución cognitiva.
Psicología laboral	David McClelland	Competencias esenciales	Características que deben tener los empleados para que las empresas puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad, más allá de la medición de conocimientos y aptitudes por las pruebas tradicionales.
Educación formal		Competencias básicas	Se comienza a establecer el marco de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación, lejos de la memorización, la acumulación y la repetición mecánica de datos, privilegiando proceso cognitivos, habilidades cognitivas y la resolución de problemas.

Puede afirmarse entonces que el concepto de competencia ha sufrido el impacto de determinantes socioeconómicas y disciplinares, cambiando continuamente su estructura conceptual. Esta evolución del concepto ha generado ciertas ambigüedades, por lo que actualmente existe una tendencia a confundirlo con otros conceptos como inteligencia, funciones, capacidades, habilidades, actitudes, destrezas, conocimientos, aptitudes, etc. En el cuadro2 se expone las diferencias con otros conceptos.

Cuadro 2. Diferencias de las competencias con otros conceptos cercanos. (Tobón, 2004).

INTELIGENCIA	Estructura general mediante la cual los seres vivos procesan la información con el fin de relacionarse en su entorno, con base en procesos de percepción, atención, memoria e inferencia.	Las competencias son propias de los seres humanos y constituyen una puesta en acción de la inteligencia en procesos de desempeño específicos.
FUNCIONES	Actividades que una persona debe ejecutar en el contexto laboral.	Una clase específica de competencias laborales que tienen como base la realización de actividades de trabajo, pero que implican la actuación con idoneidad, la articulación del saber hacer, conocer y el ser.
CAPACIDADES	Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y que denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes.	Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad. A diferencia de las competencias, tener capacidades no implica que se va a actuar con idoneidad.
HABILIDADES	Procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias además, integran comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
ACTITUDES	Disposiciones afectivas que motivan a la acción e inducen a la toma de decisiones acordes con las circunstancias. No son observables directamente, pero se infieren del	Las competencias son un proceso de actuación amplio, que además de la actitud, implican saber hacer, saber conocer y saber ser.

	comportamiento verbal y no verbal.	
DESTREZAS	Habilidades motoras requeridas para realizar actividades con precisión.	Las competencias tienen como base las habilidades motoras en la actuación, pero difieren de éstas en que integran conocimientos, procedimientos y actitudes.
CONOCIMIENTOS	Representaciones mentales sobre las cosas y los hechos.	Las competencias se basan en el conocimiento, pero implican la puesta en acción de éste con autonomía, autocrítica, creatividad y fines específicos en el marco de la resolución de problemas.
APTITUDES	Potencialidades innatas equiparables a las funciones cognitivas, y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación.	Las competencias son actuaciones que se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas, para comprender y resolver problemas.

Resumiendo lo anterior, las competencias constituyen una puesta en acción de la inteligencia, y como actuaciones, se basan en el desarrollo efectivo de las aptitudes y su puesta en acción en situaciones concretas con el fin de comprender y resolver problemas. Las competencias tienen como uno de sus componentes las capacidades (afectivas, cognitivas y psicomotrices) con el fin de llevar a cabo una actividad, pero a la vez, implican la actuación con idoneidad y la articulación de tres saberes: el saber hacer con el saber conocer y con el saber ser, y los criterios bajo los cuales el desempeño puede considerarse competente. Aunque basadas en el conocimiento, las competencias implican la puesta en acción de éste con autonomía, autocrítica, creatividad, comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad. Las competencias integran el conocimiento, los saberes, los procedimientos, las capacidades, inteligencia y las

actitudes en la búsqueda de formar al ser humano para ser eficaz, para relacionarse y ser solidario con los demás y para gestionar su propio proyecto de vida.

Por otra parte, los conceptos más generalizados de competencia en el ámbito educativo, son el de saber hacer en contexto, saber hacer o saber en acción; una definición bastante integradora sería:

> Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (Tobón, 2008, p.5)

Esta definición que representa la postura teórica asumida por la universidad Simón Bolívar respecto a la formación por competencias, permite identificar cinco elementos básicos: idoneidad, contexto, actuación, resolución de problemas desde la complejidad e integralidad en el desempeño; todo lo anterior desde un eje transversal que es el ejercicio ético. En el cuadro3 se establece una síntesis de cada uno de estos aspectos.

Cuadro 3. Síntesis de los elementos básicos de una competencia. Fuente: Adaptado de Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe ediciones.

Procesos	En el ámbito organizacional, son acciones articuladas que parten de información de entrada para alcanzar resultados, mediante diversos recursos, y con un inicio y un final identificables.	Las competencias son procesos dinámicos. Consideran la información de entrada (contexto, qué se va a hacer, motivación), procesamiento (análisis, comprensión, argumentación, proposición y actuación) y los resultados esperados.
Complejo(s)	Entretejido de saberes en el marco de la multi dimensionalidad y la evolución (orden-desorden reorganización).	Las competencias son procesos complejos porque implican afrontar la incertidumbre y la aplicación en tejido de diversos saberes y dimensiones humanas. Consideran fundamentales las habilidades de pensamiento complejo como la metanoia, la flexibilidad, la hologramática, la dialógica y la metacognición.
Desempeño	Actuación en la realidad, mediante la realización de actividades, el análisis y resolución de problemas.	Las competencias son desempeños que implican actuar en actividades con base en el proceso metacognitivo. Si aplicación no se puede hablar de competencias, sino de capacidades, habilidades, saberes, etc.
Idoneidad	Es actuar con base en criterios de calidad establecidos.	La competencia busca la actuación idónea que la determina. Desde el enfoque complejo tiene en cuenta criterios acordados y validados, sin afectar la flexibilidad, la creatividad ni la innovación
Contextos	Entornos, ambientes, macro situaciones y ámbitos de	Las competencias se ponen en actuación en uno o varios contextos, y esto implica aprender a abordar sus características

	desenvolvimiento.	particulares y significaciones.
Ética	Es vivir con base en valores humanos, asumiendo la responsabilidad por los actos, y buscando el bien en lo personal, social, ambiental y humano.	Toda competencia implica un compromiso ético y antropoético, buscando que la persona, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente y la humanidad; tomando como base valores universales: justicia, solidaridad, protección, paz, tolerancia y el respeto a la diferencia.

En este sentido, para la presente investigación y de acuerdo con Tobón, la noción de competencia no se define desde el logro de individuos eficientes respecto a las exigencias del mercado global, ni tampoco a un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento para lograr una eficiencia en término de indicadores de calidad. Para efectos de esta investigación, la noción de competencia es aquella que como enfoque, plantea la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para crear consciencia de la condición de sujetos históricos conscientes del rol que les corresponde como ciudadanos participativos en el escenario público de la comunidad en la cual se encuentran (Universidad Simón Bolívar, 2011).

Cabe aclarar que de acuerdo con lo anterior, la formación basada en competencias no es un modelo pedagógico sino un enfoque de la formación, así, como afirma Tobón (2006):

> Las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica a implementar. Al contrario, las

> competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales el contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos. (p.1-2)

Clasificación de las competencias. La clasificación más extendida de las competencias consiste en dividirlas básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas son aquellas necesarias para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral; constituyen la base para formar los demás tipos de competencias y se deben formar en la educación básica y media. Entre ellas se citan, la competencia comunicativa, las competencias matemáticas, la competencia de la autogestión del proyecto de vida, el manejo de las TIC, la adaptación al cambio y el liderazgo; sin embargo existe un tipo especial de competencias básicas que son las cognitivas y relacionadas con el procesamiento de la información, son estas las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Por su parte, las competencias genéricas son las comunes a varias profesiones o disciplinas, las cuales permiten afrontar los cambios del mundo laboral. Se caracterizan porque:

> (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entonos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización; (4) no están ligadas a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos

sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y (6) si adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. (Tobón, 2004, p.69)

Pueden citarse entre este tipo particular de competencias, el emprendimiento, la gestión de recursos, el trabajo en equipo, la gestión de información, la comprensión sistémica, la resolución de problemas y la planificación del trabajo. Por su parte, las competencias específicas son las propias de una determinada ocupación o profesión, y se caracterizan por tener un alto grado de especialización y por ser desarrolladas en procesos educativos específicos como los programas técnicos o la educación superior.

Competencias genéricas. A continuación se muestra un espectro amplio de competencias genéricas con su respectiva subclasificación, a partir del Libro Tuning para América Latina. Como referente colombiano, se resumirá la propuesta de competencias genéricas que el instituto de evaluación de la calidad de la educación (Icfes), el cual, a través de la aplicación de pruebas censales (anuales a partir de 2014) evalúa la calidad de la educación que ofrecen las instituciones de educación superior midiendo las competencias que alcanzan quienes están próximos a egresar (principalmente a través de pruebas objetivas).

La propuesta de competencias genéricas parte de la necesidad de lograr procesos de movilización profesional entre programas académicos intra e inter universitarios a partir de la definición de criterios comunes en torno a lo que los profesionales deben ser capaces de hacer, saber y ser; esto para responder a las dinámicas sociales que impone la actual sociedad del conocimiento en donde la globalización, las tecnologías de la información, y la necesidad de gestionar efectivamente el conocimiento, imponen retadoras y aceleradas condiciones. Así, el proyecto Tuning expresa Beneitone, Esquetini, Gonzalez, Marty, Siufi y Wagenaar (2007):

Situados en el contexto latinoamericano, los movimientos sociales, económicos y políticos dan muestras claras que nuestras sociedades necesitan contar con ciudadanos preparados cultural e intelectualmente, para hacer frente a los desafíos

del presente y del futuro, para dirigir sabia y satisfactoriamente sus propios destinos, así como asumir el papel que deben jugar en el desarrollo de sus países. Las universidades, por el rol que desempeñan en la sociedad, son las organizaciones mejor preparadas para desempeñar una función clave en el diseño e implementación de estrategias adecuadas para arribar a esta meta. Tienen la misión, y, por sobre todo, la responsabilidad fundamental de usar sus conocimientos, su tradición y su capacidad de innovación para preparar el futuro de América Latina. (p.34).

Claramente, para lograr lo anterior, debe superarse el paradigma del conocimiento como acumulación y avanzar en formar capacidades de adaptación al cambio, emprendimiento, ejercicio de la ciudadanía y sobre todo la capacidad de aprender a aprender. El cuadro4 resume las ventajas que tiene la incorporación de las competencias genéricas para diversos actores:

Cuadro 4. Beneficios de la incorporación de las competencias genéricas para diversos actores. Fuente: adaptado por el autor, del Libro Tuning para América Latina (2007).

Instituciones de educación superior.	Aprendizaje constante / transparencia en la definición de objetivos para cada programa / incorporación de indicadores de calidad.
Docentes	Perfeccionamiento pedagógico / organización de planes de estudio / formas claras de evaluación / seguimiento de los estudiantes.
Estudiantes y graduandos.	Acceso a currículos contextualizados, flexibles y que respondan a los interese propios / desempeño autónomo / necesidad de desarrollar habilidades genéricas / desempeño flexible y ético en contextos diversos / autoaprendizaje y el manejo de la comunicación y el lenguaje / solución de problemas en el mundo laboral / capacidad de juzgar.
Empleadores.	Conjugar los ideales de la universidad con los requerimientos reales del mundo laboral / manejo de nuevas tecnologías de la informática y la comunicación.

Sistemas educativos nacionales.	Compatibilización de planes de estudio / trabajo en diversos grados de desarrollo de las competencias pertinentes para un área de formación / articulación con sistemas que tengan en cuenta el tiempo real de trabajo del estudiante.
Sociedad.	Participación ciudadana que apunta a la construcción de la sociedad

Yendo un poco más allá de los marcos conceptuales, el proyecto Tuning enfatiza que las competencias pueden formarse en varias unidades de curso y evaluadas en etapas diversas, para lo cual es necesario precisarlas. La propuesta de competencias genéricas se planteó a partir del consenso de las universidades que en este marco geográfico participaron de su construcción; estas se agruparon en 4 factores considerando aspectos comunes subyacentes a cada subgrupo.

Por su parte, con una propuesta menos amplia, el Icfes propone una serie de competencias genéricas que se consideran de importancia para el ejercicio profesional independientemente de los programas académicos a los que se pertenezca; estas responden a la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior (2008) en donde respecto a su importancia se afirma que:

> La apuesta por competencias genéricas que sean transversales a todos los niveles educativos y a los diferentes énfasis y programas de formación es una respuesta a las necesidades de la sociedad actual. El aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exige la toma de decisiones argumentada, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, se han identificado como competencias que deben ser fuertemente desarrolladas ante el cambiante estado de las tecnologías de la información y la comunicación y el vertiginoso avance de los conocimientos sobre aquellos aspectos que demanda la sociedad de los futuros profesionales, universitarios, técnicos o tecnólogos. (p. 1).

La elaboración de este marco inicial de competencias respondió a una convocatoria del Ministerio de Educación Nacional, en donde reconocidos miembros de la comunidad académica nacional propusieron cuatro grandes grupos que podrían agruparlas: comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía y; ciencia, tecnología y manejo de la información. Después de diversas discusiones se concluyó que no se tenía información suficiente para establecer el grado de desarrollo en el que estas competencias deberían alcanzarse en la educación superior; en ese sentido, se propuso una descripción de las competencias genéricas que permitiera avanzar en unos lineamientos que orientaran su desarrollo en ese contexto.

Realizando una posterior agrupación de las competencias, con sentido más práctico que epistemológico, se propuso una agrupación de competencias genéricas del siguiente modo: 1) competencias abstractas del pensamiento; que incluye razonamiento crítico, entendimiento interpersonal, pensamiento creativo, pensamiento analítico y resolución de problemas. 2) Competencias prácticas necesarias para el despliegue de las competencias abstractas; se incluyen allí comunicación, entendimiento del entorno, trabajo en equipo, alfabetización cuantitativa, manejo de la información, comunicación en inglés y TICs. 3) Dinamizadores del desarrollo de las competencias genéricas, que corresponde a saber aprender y recontextualizar lo aprendido.

Cruzando el referente Tuning con los lineamientos del MEN, se propone una tabla que puede mostrar una aproximación a la correspondencia de las competencias genéricas actualmente evaluadas por el Icfes en la prueba saber pro con dichos antecedentes:

Cuadro 5. Correspondencia entre las competencias genéricas propuestas en educación superior por Tuning para América Latina, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes (saber pro)

	TUNING	MEN		ICFES
[illegible]	COMPETENCIAS		[illegible]	COMPETENCIAS
Proceso de aprendizaje.	**Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.**	**Pensamiento analítico**	Pensamiento abstracto	X
	Capacidad de aprender y actualizarse.	**Saber aprender**	Dinamizador de las competencias genéricas	X
	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	X	X	X
	Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	**Resolución de problemas**	Pensamiento abstracto	X
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Capacidad de investigación.	X	X	X
	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.	**Capacidad de recontextualizar lo aprendido**	Dinamizador de las competencias genéricas	X
Valores sociales.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

	TUNING	MEN		ICFES
	COMPETENCIAS			COMPETENCIAS
	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Contexto tecnológico-internacional.	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	X	X	X
	Habilidades en el uso de las tecnologías de la información.	**TICs**	Conocimientos prácticos	X
Habilidades interpersonales	Capacidad para tomar decisiones.	X	X	X
	Habilidades interpersonales.	**Entendimiento interpersonal**	Conocimientos prácticos	X
	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	X	X	X
	Capacidad de trabajo en equipo.	Trabajo en equipo	Conocimientos prácticos	X
	Capacidad de actuar en diversas situaciones.	X	X	X

Se observa que las competencias evaluadas por el Icfes no dan cuenta de la mayoría de desempeños y factores considerados en el referente latinoamericano y nacional (MEN); al *factor proceso de aprendizaje* de Tuning pueden alinearse los factores de *pensamiento abstracto* y *conocimientos prácticos* del Icfes; allí se ubican las competencias saber pro de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y escritura; en el factor Tuning de *valores sociales* se alinea el factor de *conocimientos prácticos* del MEN, que abarcaría las *competencias ciudadanas* de saber pro. Para el factor Tuning de

contexto tecnológico e internacional corresponde el factor de *conocimientos prácticos* del MEN y contiene la competencia de *inglés* saber pro. Las habilidades interpersonales de Tuning se alinean con los *conocimientos prácticos* del Icfes, pero no se consideran en la evaluación saber pro, dado que estas competencias no son susceptibles de ser evaluadas con pruebas masivas objetivas.

Competencias genéricas - saber pro. Luego de realizar una alineación de las competencias evaluadas por el Icfes con el contexto latinoamericano y nacional, se presenta un resumen de los componentes o dimensiones de cada una de ellas, así como algunos de los desempeños específicos que evalúa. Lo anterior, dado que es sobre estas competencias que se concentra la propuesta pedagógica que define esta investigación. Se omite la prueba de inglés, dado que no se contempló articularla a la estrategia.

Las competencias genéricas se refieren a aquellas necesarias para el adecuado desempeño profesional, independientemente del programa cursado, y son a saber: escritura, lectura crítica, competencias ciudadanas y razonamiento cuantitativo. El esquema resume la estructura de la prueba saber pro especificando los resultados que presenta en competencias genéricas y los grupos de referencia que incluyen a los programas académicos considerados en el presente proyecto.

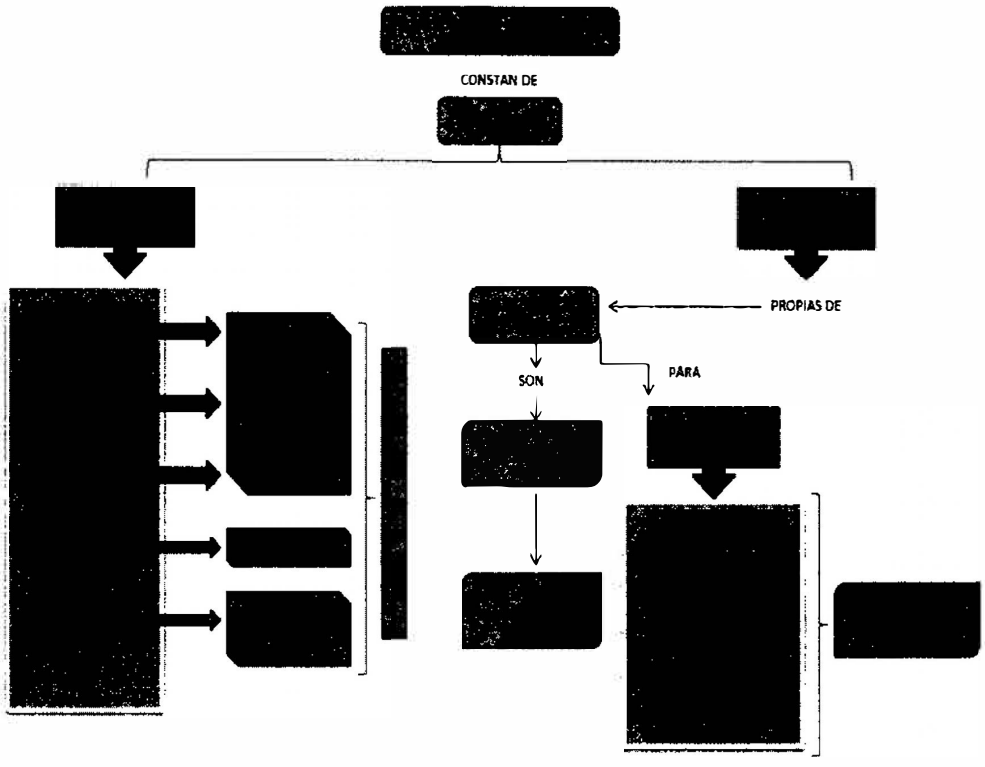


Figura 2. Estructura de la prueba saber pro

A continuación se resumen los desempeños que definen cada competencia de acuerdo a lo expresado en los módulos de orientación del Icfes disponibles en su página institucional www.icfes.gov.co

Comunicación escrita: se refiere a la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Se evalúan ocho niveles de desempeño referidos al texto escrito: **Nivel 8**: trascendencia frente al estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva a nivel de pensamiento y de recursos lingüísticos. **Nivel 7**: planeación en la escritura a nivel de ideas y adecuación del discurso. **Nivel 6**: claridad en la posición de quien escribe, expresión clara de las ideas y uso correcto de las expresiones que las conectan. **Nivel 5**: se logra unidad de ideas mediante la progresión temática. **Nivel 4**: se desarrolla una idea central de acuerdo con una intención comunicativa. Organización de una estructura básica. **Nivel 3**: esbozo de una intención comunicativa, pero con problemas de manejo del lenguaje. **Nivel 2:** se aprecian ideas, pero pueden ser incoherentes o estar desarticuladamente. **Nivel 1:** problemas en el

manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis). **Sin calificación**: el escrito no es legible.

Lectura crítica: determinada por tres competencias: 1) Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, lo que implica identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. 2) Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle sentido global, lo que implica comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto. 3) Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, lo que implica la capacidad de enfrentarlo críticamente, evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, así como relacionar los contenidos con variables contextuales. Esta es la competencia propiamente crítica, pero exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.

Razonamiento cuantitativo: referida a las competencias de interpretación y representación; formulación y ejecución; y argumentación. La *interpretación y representación* Involucra la comprensión de piezas de información y la generación de representaciones diversas a partir de ellas, evaluando desempeños como comprender y manipular la información presentada en distintos formatos, reconocer y obtener piezas de información a partir de diferentes representaciones, comparar distintas formas de representar una misma información y relacionar los datos disponibles con su significado dentro de la información. La *formulación y ejecución* involucran la identificación del problema y la construcción de estrategias adecuadas para su solución, lo que implica la modelación y el uso de herramientas cuantitativas, plantear procesos y estrategias adecuados para enfrentarse a una situación, seleccionar la información relevante y establecer relaciones entre variables en la solución; diseñar planes, estrategias y alternativas para la solución de problemas; utilizar herramientas cuantitativas para solucionar problemas; resolver situaciones presentadas, ejecutando planes de acción definidos; proponer soluciones pertinentes a las condiciones presentadas en la información y comparar diferentes alternativas para la solución de un problema. La

argumentación incluye procesos relacionados con justificar o refutar resultados, hipótesis o conclusiones que se derivan de la interpretación y de la modelación de situaciones. Implica desempeños como justificar la selección de procedimientos o estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas, utilizar argumentos sustentados en propiedades o conceptos matemáticos para validar o rechazar planes de solución propuestos, e identificar fortalezas y debilidades de un proceso propuesto para resolver un problema.

Competencias ciudadanas: referida a aspectos de orden cognitivo como son el conocimiento y comprensión de conceptos básicos de la Constitución política de Colombia y las habilidades necesarias para enfrentar y analizar problemáticas sociales de una manera constructiva y responsable. Estas habilidades incluyen sopesar argumentos, abordar un problema desde diferentes puntos de vista y establecer relaciones entre los diferentes componentes de un sistema social. Cuatro componentes determinan la competencia: a) *conocimientos,* que incluye las características básicas de la constitución política de Colombia, los derechos, deberes y mecanismos de participación, y la estructura y organización del Estado Colombiano. b) *Valoración de argumentos,* que aborda el análisis y la evaluación de la pertinencia y solidez de enunciados o discursos frente a una problemática social; esto implica capacidad de identificar prejuicios, anticipar el impacto de un determinado discurso, comprender las intenciones implícitas en un acto comunicativo, evaluar la coherencia de un discurso, relacionar diferentes argumentos, evaluar la validez de generalizaciones y reconocer la confiabilidad de un enunciado. c) *Multiperspectivismo*, referido a la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes perspectivas, esto implica caracterizarlo desde el punto de vista de cada una de los actores entendiendo lo que buscan; identificar coincidencias y diferencias entre sus intereses; relacionar sus roles sociales, ideologías y cosmovisiones con sus opiniones o intereses; y evaluar la receptividad de una posible solución desde sus puntos de vista, anticipando el impacto de la implementación de una determinada solución. d) *Pensamiento sistémico*, que aborda la capacidad de identificar y relacionar diferentes factores que constituyen o determinan una problemática social; esto implica la capacidad de identificar sus causas,

establecer cuáles y qué tipo de factores están presentes y cómo privilegian en una determinada solución; lo mismo que evaluar la aplicabilidad de una posible solución en diferentes contextos.

Enfoques y modelos para abordar las competencias: Existen diferentes enfoques para abordar la formación por competencias, gracias a la cantidad de referentes, perspectivas y epistemologías implicadas en el desarrollo de este concepto, así como sus diferentes usos. Actualmente los enfoques más sobresalientes son: el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo. Desde el *enfoque conductual*, de epistemología empírico analítica y neo positivista, las competencias se entienden como comportamientos clave para la competitividad de las organizaciones, lo que implica una metodología curricular basada en la observación y registro de la conducta y el análisis de casos. Por su parte, el enfoque funcionalista define las competencias como conjuntos de atributos para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas, que curricularmente se concretan en el análisis funcional.

El enfoque constructivista ubica a las competencias en el marco organizacional, y las define como habilidades, conocimientos y destrezas que permiten resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales; su metodología es la ETED (Empleo - Tipo Estudiado en su Dinámica) como marco que permite profundizar el conocimiento de los empleos. Por su parte, el enfoque complejo, desde la epistemología que le da el nombre, define a las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, que buscan la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible en equilibro con el ambiente; las metodologías corresponden a la Investigación – Acción Pedagógica y al análisis de procesos.

Asimismo, existen alrededor de cinco grandes modelos para describir las competencias en la educación superior. El modelo más reciente de identificación, normalización y descripción de competencias es el Sistémico Complejo que se basa en

identificar y normalizar las competencias con base en tres componentes: problemas, competencias y criterios. Surge para hacer más ágil y rápido el proceso de describir las competencias y establecerlas como el centro de un perfil académico profesional de egreso, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. (Tobón, 2008).

Cuadro 6. Correspondencia entre las competencias genéricas propuestas en educación superior por Tuning para América Latina, el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes (saber pro).

Normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional	-Unidades de competencia -Elementos de competencia
Normalización basada en niveles de dominio y rúbricas	Niveles de dominio en cada competencia y rúbricas
Normalización basada en niveles de dominio solamente	Sólo niveles de dominio en cada competencia
Normalización sistémico –compleja: problemas y criterios	Problemas / Competencias / Criterios
Normalización basada en criterios de desempeño	-Competencias -Criterios en cada competencia

Para efectos de poder evaluar masivamente las competencias, el Icfes asume el modelo de normalización basada en el enfoque de unidades de competencia laboral-profesional, de modo que estas pueden llevarse a afirmaciones más concretas que permitan evidenciar lo que el evaluado es capaz de hacer si la posee; para esto utiliza la metodología del Modelo Basado en Evidencias (MBE). A diferencia del anterior enfoque, el modelo complejo normaliza las competencias a partir de la identificación de problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro; los cuales se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación. Cada una de las competencias debe describir un desempeño integral en torno a un para qué,

determinando criterios tanto para su formación, evaluación y certificación; estos criterios deben responder a los diferentes saberes que integran la competencia.

Horizonte pedagógico socio-critico.

El modelo pedagógico propuesto por la universidad, se concibe como un instrumento conceptual, que no es exclusivo, ni excluyente, y que se sustenta en teorías sociales y educativas que sirven como herramientas para que los agentes del proceso educativo configuren sus prácticas en la perspectiva de la formación integral del ser humano. Tiene como finalidad, movilizar a la comunidad académica a pensar e imaginar otras formas de ser, conocer y hacer del docente y en el estudiante, así como las formas de establecer relaciones con el conocimiento; también busca responder a la misión social de la universidad, desarrollando las capacidades intelectuales de los estudiantes de los programas académicos de manera coherente con las necesidades sociales de la región de la cual hacen parte. Su meta de formación se direcciona a desarrollar profesionales críticos, con pertinencia y pertenencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado; propone un proceso regulador mediado por la evaluación que permite articular la relación dialógica entre docentes y estudiantes en un ambiente académico-administrativo participativo y democrático.

El modelo pedagógico socio crítico se caracteriza porque: a) parte del supuesto teórico de que no es posible concebir la educación separada de la cultura y de los procesos de aprendizaje en doble vía de sus actores. b) su esencia se da en la realidad dialógica entre estudiante y docente, que permite la comunicación del conocimiento y las condiciones de igualdad. c) fundamenta la educación, la formación y la práctica pedagógica desde teorías educativas y sociales que tienen como esencia la transformación del ser humano para la emancipación. d) Toma como referentes teóricos y filosóficos la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, el pensamiento del Libertador Simón Bolívar y las ideas del fundador de la universidad, José Consuegra Higgins.

Los aportes de la Teoría Crítica ofrecen los fundamentos epistemológicos que abren el horizonte de conocer, comprender, transformar y producir el conocimiento desde una mirada diferente a la racionalidad instrumental, reconociendo la unidad dialéctica teoría y práctica. Estas teorías sociocríticas desde el horizonte pedagógico proponen a la sociedad la formación de un egresado que la emancipe a partir de la generación de un conocimiento propio. Asimismo, esta postura sociocrítica se nutre del pensamiento del fundador José Consuegra Higgins quien concibe la universidad como el espacio de consagración al conocimiento, la cual mediante la crítica y el desarrollo de la consciencia ética, liberará al individuo de la condición de dependencia de los modelos ajenos a la realidad Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar, 2013). De acuerdo con lo anterior, la Teoría Socio Crítica aporta a la formación del estudiante y al desarrollo de su integralidad, el ser y el deber ser en la comunidad académica y en el desarrollo de ciudadanía en el mundo globalizado. Además, tiene en cuenta la verdad y el uso del conocimiento, el cual expresa la integración de las competencias con los saberes esenciales: saber ser, conocer, hacer y convivir.

En el modelo sociocrítico interacciona cinco componentes: 1) Las metas de formación: formar profesionales críticos, autónomos, libres pensantes con pertinencia social y competentes. 2) La relación dialógica entre docentes y estudiantes; lo que implica un currículo mediatizado por el saber cultural y comunitario donde el alumno y la comunidad son protagonista. 3) Las didácticas: adecuadas a las condiciones de los saberes y ciencias y al crecimiento de habilidades y competencias 4) Los contenidos: de carácter científico, técnico, humanista, ético y estético; basados en experiencias de aprendizaje, los cuales deben direccionarse desde un enfoque por competencias y no desde los saberes que el docente selecciona únicamente desde su disciplina. 5) El desarrollo de la educabilidad, la enseñabilidad y la aprendibilidad.

En este sentido la meta de formación de la institución, se encamina a perfilar un profesional crítico, con pertinencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado, es decir una persona con un

pensamiento que siendo la expresión de un "ethos" particular se reconozca a su vez en los valores de la cultura universal (PEI, p.18).

Para hacer posible desarrollar el horizonte anteriormente expuesto, la institución define unos lineamientos pedagógicos y didácticos para el Modelo Pedagógico Sociocrítico, estos pueden resumirse así:



Figura 3. Resumen de los lineamientos del modelo pedagógico socio crítico. Fuente: autor.

La figura 4 resume los principales elementos del modelo pedagógico sociocrítico:

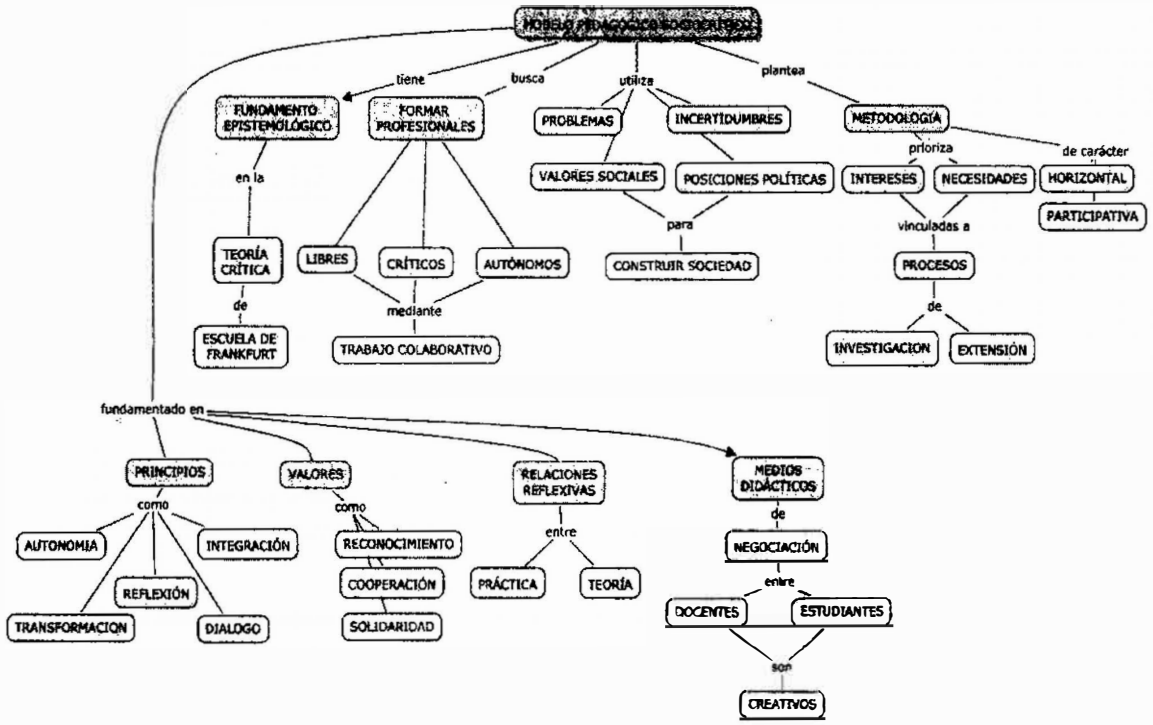


Figura 4. Fundamentos y características del modelo sociocrítico

Aproximación al concepto de currículo

La necesidad de que las universidades colombianas avanzaran en procesos de certificación y acreditación a finales de la década de los noventa desencadenó una serie corrientes de pensamiento y organización curricular cuyo objeto era garantizar la formación profesional en atención a los horizontes institucionales en los que se desarrollarían. El origen de estas corrientes puede rastrearse en el contexto anglosajón a comienzos de la primera mitad del siglo XX; así, el interés tecnológico, apalancado por las ciencias administrativas en campos como la ingeniería, permeó las acciones de planeación en las escuelas; el enfoque estaba dado en el planteamiento de objetivos, la definición de tareas para alcanzarlos y en la evaluación como medio para determinar la eficacia de las acciones realizadas por el cuerpo docente y administrativo. Esta perspectiva del docente como supervisor y de los estudiantes como objetos o productos sobre los que debería hacerse tangible la calidad, se debe a los aportes que autores como F. Bobbit y R. Tayler; el primero enfatizó la necesidad del control, lo que parece ser el origen del afán en el *hacer* que proponen los actuales sistemas de formación por

competencias; Tayler por su parte, planteó principios para suministrar y evaluar la instrucción en las escuelas. Desde aquella década, la evolución de las apuestas curriculares en el país no es, hasta ahora, la más acertada para el tipo de sociedad que ha configurado; el mismo MEN (citado por Galeano, 2009) reconoce la crisis en la educación indicando que no se puede seguir haciendo más de lo mismo, "programas orientados año tras año, para resolver los mismos problemas con los mismos procedimientos que producen los mismos fracasos y las mismas frustraciones" (p.84). La comprensión de los fracasos del currículo para lograr una sociedad cómo la que esperan los colombianos puede comprenderse si se abordan los enfoques desde los cuales este puede ser construido.

En este punto cabe aclarar que el objeto del currículo es la formación; así las acciones curriculares se configuran de acuerdo a un tipo de persona (ciudadano, trabajador, transformador, etc.) que se quiere para una sociedad determinada que está suscrita a contextos sociales, económicos, y políticos particulares. De este modo, el mismo concepto de formación ha evolucionado para responder a los intereses de quienes a nivel nacional o mundial, definen lo que se espera del rumbo de las sociedades. El principio fundamental que orienta al currículo es entonces, definir el ideal de persona que se quiere formar, establecer acciones para llevarla a alcanzar esos objetivos formativos, y asegurarse de realizar procesos de evaluación en la medida en la que dichas acciones se implementan; el resultado, si bien no siempre corresponde al ideal planteado, es un indicador que permite realizar ajustes a los mismos procesos que se desarrollaron para hacerlo.

En cuanto al objeto epistemológico del currículo, se mencionan brevemente sus concepciones en el contexto francés y anglosajón, teniendo en cuenta lo expresado por Mora (2012). En el contexto anglosajón el interés formativo debe mostrar la correspondencia entre objetivos y resultados, lo que le da sustento a la búsqueda del ser competente en términos de las exigencias del mercado; allí los valores ceden espacio para concentrar los esfuerzos formativos técnicos el asegurar el entrenamiento en tareas específicas en donde el sujeto pierde la panorámica crítica de su realidad y su función en

la sociedad democrática. Por el contrario, para el caso francés, la formación tiene un encuadre en la necesidad de encontrar el sentido de lo humano, lo que implica pensar los procesos curriculares en orden a permitirle transformarse. Así las cosas, la ética se rescata desde los valores nacionales y el eje orientador es la dignidad humana, la cual permea los procesos de enseñanza y aprendizaje con el ánimo de favorecer la diversidad en todos los espacios en los que la sociedad se manifiesta.

Tomando como referente los aportes de los contextos antes mencionados, así como el alemán y latinoamericano, Mora (2012) identifica una serie de rasgos que les son comunes a los horizontes de formación: a) su origen: responde a contextos históricos que permean el horizonte de formación. b) su composición: conceptual y teórica. c) su contexto de elaboración: el debate del campo intelectual de la educación. d) su ideología: heredada del humanismo occidental que exalta valores como la libertad, igualdad, culto al ser humano y la cultura como fundantes de la formación. e) influencias: corrientes filosóficas de su época. Todos son horizontes que a pesar de sus diferencias dan lugar importante a la diversidad cultural.

Los supuestos que les son comunes a cualquier horizonte de formación se muestran en la figura siguiente.

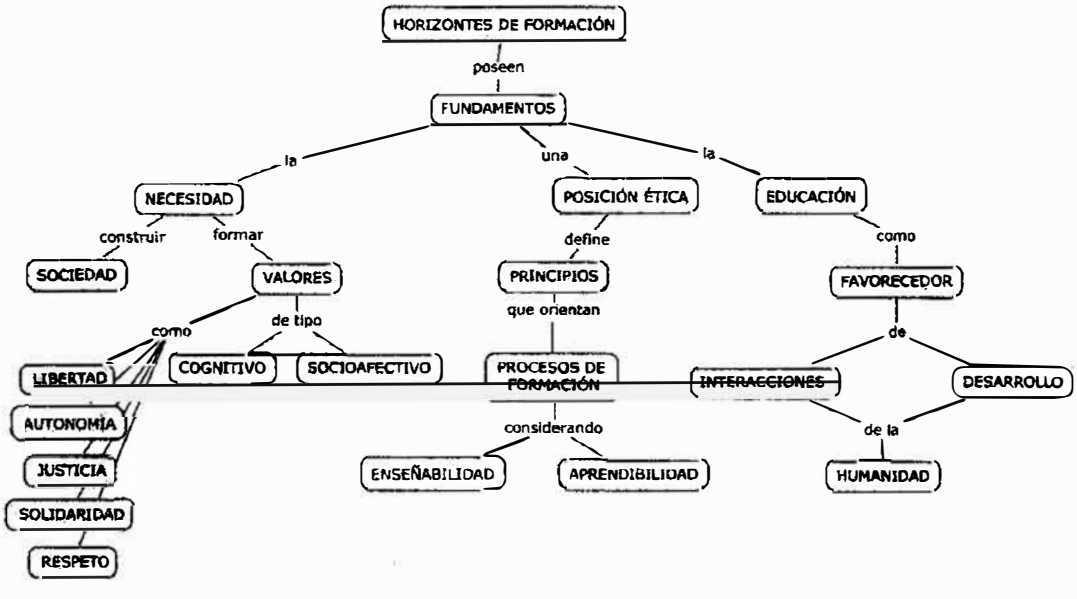


Figura 5. Aspectos comunes a los horizontes de formación anglosajón, francés, latinoamericano y alemán. (Mora, 2012).

A pesar de lo optimistas que puedan verse diversos horizontes formativos, parece ser que estos ideales no han permeado de todo las apuestas curriculares que en muchos contextos de implementan y que están direccionadas por políticas educativas a diversa escala; así, como expresa Magendzo (citado por Galeano, 2009):

> Existe hoy conciencia más que nunca, de que el sentido último de la educación es la formación del sujeto, entendida en especial como la formación del sujeto democrático, el sujeto de derecho, el sujeto autónomo, el sujeto constructor de conocimiento, el sujeto comprometido con la transformación de la sociedad. Esta preocupación tan sentida y obvia, ha sido la más olvidada en el currículo. (p.84).

Para comprender el origen de estas discordancias entre los horizontes de formación del currículo y las apuestas que elabora para conseguirlo, conviene revisar en términos generales, las teorías curriculares que actualmente son reconocidas; estas atienden al interés orientador que moviliza.

Teorías curriculares. Habermas expone que el conocimiento científico está orientado por los intereses desde los que éste se construye, y que desde allí pueden caracterizarse paradigmas que responden a un modo particular de entender la realidad y el conocimiento, unos modos de hacer ciencia y las relaciones que establecen los sujetos con los objetos que estudian; estos intereses son el técnico, el práctico y el emancipatorio, los cuales a su vez, adaptados a las teorías curriculares, las nominan y permiten comprender sus implicaciones para los proyectos formativos en los que puedan aplicarse.

Currículo técnico: bien puede resumirse este enfoque en la definición de objetivos educativos que dirigen la planificación de acciones para lograrlos. Así, como objeto, el currículo puede manipularse para evitar dar cuentas de las incertidumbres del proceso formativo y para obviar las discusiones que pretendan resignificar sus

contenidos. El necesario énfasis en la tecnificación que plantea este enfoque "se olvidó de la persona, del momento social, del contexto y de la época" (Galeano, 2009, p.86). El interés del currículo técnico, basado en la lógica de la ciencia empírico analítica, se orienta al control de los objetos, y en consecuencia con el método hipotético deductivo, pretende deducir hipótesis a partir de enunciados teóricos; esto desdibuja la particularidad del fenómeno educativo y de la individualidad de los sujetos que participan del acto educativo, haciendo que en la práctica docentes y estudiantes no encuentren sentido ni apropiación al desempeñar sus roles en la escuela.

Es así como, considerando los tipos de acciones humanas planteados por Aristóteles y las características del interés técnico de Habermas, Grundy (1998) plantea una relación que da cuenta de cómo la acción curricular puede evidenciarse en el contexto escolar a partir de los roles de docentes y estudiantes:

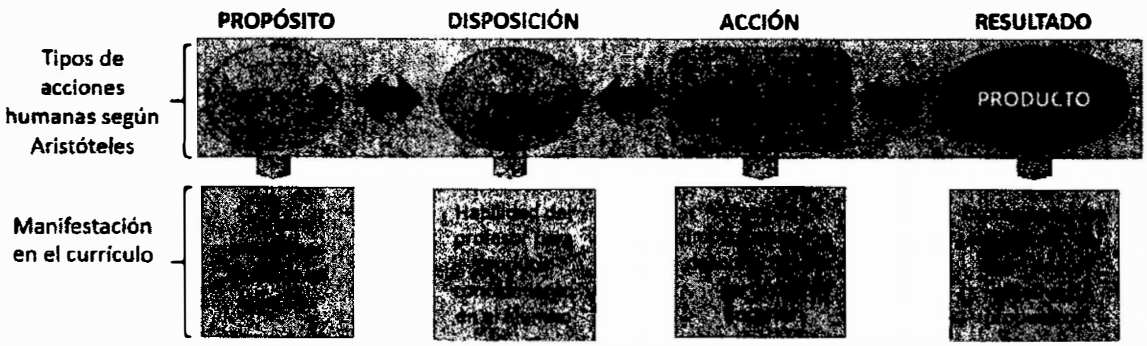


Figura 6. Relaciones técnicas de ideas y acciones y su manifestación en el currículo técnico. (Grundy,1998)

En cuanto a los aspectos históricos, el contexto anglosajón de la primera mitad del siglo XX es el origen de la visión industrial que define este enfoque curricular; estas condiciones exigieron adecuar las acciones de la escuela a las demandas de los sectores productivos. La eficiencia y la eficacia son las consignas de este enfoque, el cual emula los procesos de producción en cadena propios de las fábricas de la época; así, cada sujeto dentro de la cadena debe desempeñar una función específica, en tiempos

específicos y con recursos bien definidos; un retraso en su función altera la producción por lo que el enfoque es claramente funcionalista. Este modo de organizar el currículo no es ajeno a la carrera armamentista y a la lucha por el poder económico, político y militar frente a la unión soviética, por lo que los valores subyacentes no se relacionan precisamente con la alteridad, la cooperación y la búsqueda de acuerdos. La *racionalidad técnica* que dirige este enfoque se define como "el conjunto de medidas económicas encaminadas a encauzar las energías de la industria y la tecnología mediante el apoyo del sistema educativo en el sentido más conveniente a los intereses de la sociedad norteamericana" (Mora, 2012, p.132), el currículo es pues un producto tecnológico en el que la escuela ha sido conquistada por el sector industrial otorgándole su énfasis como organización con miras a favorecer los intereses económicos nacionales. Es claro hasta aquí que el currículo descrito surgió como respuesta a una realidad mundial que impuso al pueblo norteamericano la necesidad de responder para mantener la supremacía, frente a lo cual no dejaron de surgir críticas sobre el desplazamiento que hizo del humanismo, de la ética, la estética y del rol y atención a las clases menos favorecidas.

En el libro *The curriculum* (1918) Franklin Bobbit plantea lo que debe ser el trabajo pedagógico para responder a la industrialización, enfatizando: 1) fines y procesos. 2) capacitación para la eficiencia ocupacional. 3) educación para el desempeño ciudadano. 4) educación para la eficiencia física. 5) educación para el empleo del tiempo libre. 6) educación para la intercomunicación social. (Mora, 2012).

Tyler por su parte, en la obra *Principles of curriculum and instruction* (1949), muestra continuidad con las ideas de Bobbit en torno a trabajar sobre objetivos, pero es más enfático en utilizarlos para favorecer el rendimiento y la productividad en los procesos de formación. El docente es un supervisor de los procesos escolares que no produce conocimiento científico pero que es hábil en transmitir el que elaboran otros. Por su parte el estudiante, en este ambiente, se forja una visión de la ciencia como verdad transmitida que lo margina de la creatividad y la crítica; al respecto Grundy (1998) afirma:

> El interés técnico dedica especial atención al control. Cabe esperar, por tanto, que el proceso del *currículum* no sólo se ocupe de controlar (o gestionar) el ambiente de aprendizaje para que pueda producirse el deseado aprendizaje, sino que las experiencias de aprendizaje planeadas promuevan una visión del saber en cuanto conjunto de reglas y procedimientos o «verdades» incuestionables. (p.57)

En el contexto de esta racionalidad técnica – instrumental recurre a las analogías de la producción industrial; la *conducta de entrada* son las condiciones de selección y acondicionamiento que la escuela presenta a sus estudiantes, los *estímulos* corresponden a los sistemas de evaluación y promoción en orden escalonado mediados por los reglamentos institucionales; la *eficiencia* se ve reflejada en los resultados académicos en términos de asimilación de contenidos; y la *optimización,* a los sistemas de gestión escolar. La influencia de la psicología conductista de mediados del siglo XX es clara en el trabajo de Taylor, y puede decirse que la evaluación escolar hace valer su rol como principal refuerzo para lograr las conductas esperadas por parte de los estudiantes.

Currículo práctico: como respuesta a las limitaciones de responder a la implementación del currículo en contextos sociales y culturales particulares, se configura una propuesta que, antes de intervenir la realidad educativa, muestra un interés preponderante por comprenderla. La teoría práctica del currículo de Schwabe (2014) plantea la "necesidad de un enfoque abiertamente práctico con respecto a los problemas y dimensiones del diseño y desarrollo del currículo" (Mora, 2012, p.138) y, yendo un poco más allá del currículo instrumentalizado técnico, este enfoque plantea que no se puede implementar una propuesta formativa con el esquema medios – fines, dado que hay una responsabilidad y particularización derivada de quienes la aplican, por lo que no puede desconocerse cierto grado de razonamiento y deliberación al hacerlo. "La práctica, como tal, indica que hay una intuición, un conocimiento de quien asume la acción y esa intuición viene justamente de la pedagogía, de unos valores, de un conocimiento del contexto" (Galeano, 2009, p.87) a pesar de esta conciencia, en esta perspectiva el docente puede asumir el papel de investigador o experto que elabora informes para otros, plantea acciones que no ejecuta, y se conforma con que las cosas

permanezcan como están, allí se carece de compromiso transformador, pero no debe desconocerse que a través de la reflexión permanente el docente puede dar cuenta de la manera en la que el currículo configura un tipo particular de práctica en algún contexto escolar único.

Así, moviéndose de una postura epistemológica que da valor a la objetividad y al control, el currículo práctico rescata el valor de la subjetividad de quienes viven la concreción del currículo en la práctica al probarlo e interpretarlo; en la realidad la ilusión del control oculta las singularidades que adopta una propuesta curricular en un contexto dado, por lo que en esta corriente la capacidad interpretativa y práctica de quienes implementan una propuesta son el insumo para darle sentido y contextualizarlo en orden a problemas o intereses institucionales concretos y singulares. "El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. Aquí se percibe con mayor claridad el elevado valor otorgado al juicio personal" (Mora, 2012, p.140). En este caso el docente, o mejor, el equipo docente, toma distancia de la simple ejecución acrítica de órdenes en un orden establecido y cobra importancia como académico; "en todo momento, la interpretación de las acciones y hallazgos está sujeto al juicio del profesor en ejercicio" (Grundy, citado en Mora, 2012, p.140). Lo anterior tiene implicaciones en relación con las capacidades que debe tener el docente a fin de que lo que resulte de su ejercicio interpretativo tenga valor para responder a las particularidades y resistencias culturales de los grupos en los que se trabaja; aproximarse a la memoria colectiva, a los intereses y aspiraciones de los sujetos, y a las formas en las que dan sentido a su realidad, requiere habilidades que van más allá del logro de aciertos a partir del ensayo y el error.

Considerando los tipos de acciones humanas planteados por Aristóteles y las características del interés técnico de Habermas, Grundy (1998) plantea su manifestación en el currículo práctico, dejando claro que el método en este caso es la interpretación que exige la relación dialógica entre los sujetos que hacen parte de la situación que espera resolverse. Resumiendo, y en palabras de Hernández (2007)

Un currículo que pertenece al ámbito de lo práctico, es parte integrante a su vez del ámbito de la interacción humana que se produce entre profesor y alumno, de lo cual deriva que todos los participantes deben ser considerados sujetos y no objetos, con derecho a la toma de decisiones en relación con los objetivos, el contenido y la dirección del currículo. (p.62).

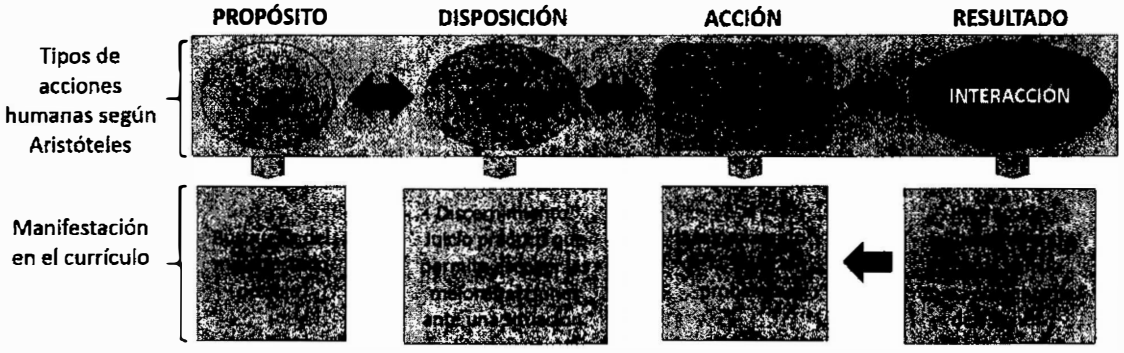


Figura 7. Relaciones de ideas y acciones y su manifestación en el currículo práctico. (Grundy, 1998)

Currículo crítico. Basado en la teoría crítica de la educación, posiciona al docente como un investigador colaborativo que trasciende la propuesta de investigador individual. Esta postura crítica y transformadora exige el compromiso y voluntad de quienes esperan transformar una realidad educativa, por lo que vale decir que puede transformarlos también a lo largo de su implementación. Representan esta corriente autores como Stenhouse (1984) Carr y Kemmis (1988). Este currículo se pone en juego en la cultura de la cotidianidad institucional, considera los intereses de los estudiantes; posibilita la interpretación, articulación y la proyección – acción – investigativa del currículo y mantiene una permanente preocupación por la pertinencia curricular; puede entenderse entonces que el currículo en esta corriente es "un factor de cambio social, a saber: la dialéctica, la emancipación y la transformación" (Mora, 2012, p.141). Trascendiendo entonces la visión instrumental de la realidad educativa propuesta por el currículo técnico, y la postura racionalista del currículo práctico; el currículo crítico es entiendo como acción para la preparación, lo cual es propio del saber liberador en cuanto

busca "emancipar a la gente de la irracionalidad del discurso, de la injusticia en la interacción social y de la dominación por el mundo natural y social" (Mora, 2012, p.142). Las condiciones para hacer posible la concreción de esta corriente en la práctica tienen que ver con la lectura de los contextos sociales y culturales en los que viven los sujetos o actores del proceso educativo, con la manera en la que apropian e interpretan su realidad, con las posibilidades de desarrollo de sus diversas dimensiones en orden al desarrollo integral, y con la capacidad de actuar participativa y críticamente para dar respuesta a los problemas e incertidumbres que puedan presentarse.

En las condiciones anteriores, el docente pasa de ser un reproductor, imitador o director de procesos, para convertirse en un agente de cambio a través de la praxis curricular; así, el currículo pasa a convertirse en un producto de la cultura que lo configura y que puede ser leída y transformada; develar las contradicciones de la sociedad, las prácticas hegemónicas, el trasfondo de los acontecimientos aparentemente cotidianos, las intenciones de quienes participan de los hechos sociales y las consecuencias de dicha realidad construida es el ejercicio interpretativo fuerte que puede dar lugar a posteriores hechos reales de transformación curricular, los cuales sin embargo, no pueden darse al margen de teorías pertinentes que aborden la deconstrucción y construcción curricular. Es clara entonces la relación de intereses y prácticas que se dan entre el currículo crítico y la ciencia social crítica planteada por Habermas si se lee el resumen que hace de ésta Hernández (2007):

> La Ciencia Social Crítica representa un proceso social voluntario, destinado a superar las contradicciones existentes por causa de las ideologías distorsionadas o alienadas; se lleva a cabo mediante la combinación de la teoría y la práctica, ejecutando una praxis que a través de la reflexión y la acción, permita la identificación de los problemas, su discusión colectiva y libre y la proposición de estrategias que lleven a su superación (p. 59).

En la gráfica se muestra la relación entre ideas y acciones, y su concreción en el currículo crítico de acuerdo a lo planteado por Grundy (2008)

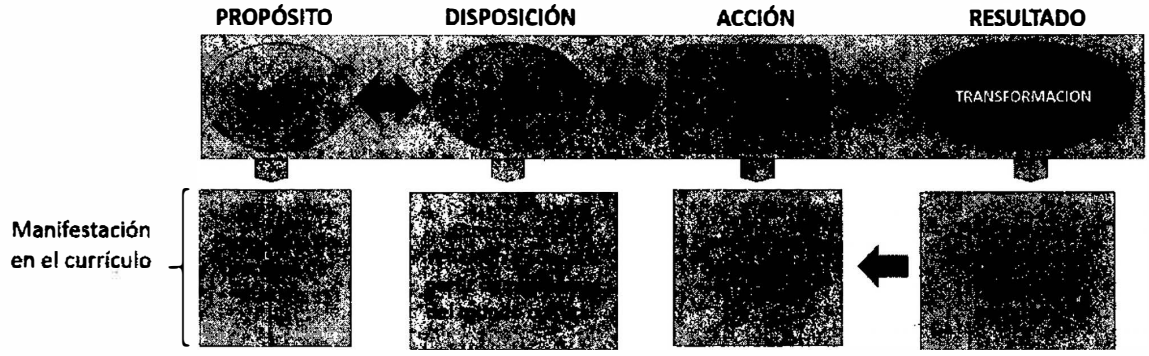


Figura 8. Relaciones de ideas y acciones y su manifestación en el currículo crítico. Adaptado desde Grundy (1998)

Ahondar en la concreción de la reflexión acerca de lo que debe ser un currículo implica considerar el interés emancipador y las tres funciones de integración propuestos por Habermas, así como las ideas y acciones de Freire. El mapa conceptual siguiente permite integrar estos conceptos para dar cuenta de algunas de las particularidades del currículo crítico.

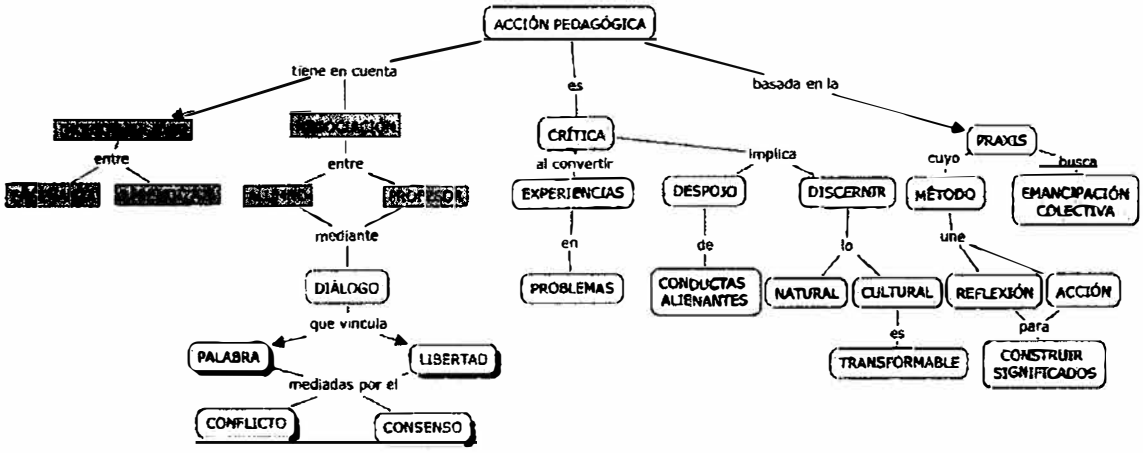


Figura 9. Características de la acción pedagógica crítica

Los cuadros oscuros muestran los elementos aportados por Freire, mientras que los cuadros sombreados presentan las ideas de Habermas. Es evidente la importancia que ambos autores otorgan al diálogo.

Es claro entonces que la formulación de una propuesta para el currículo transformador implica procesos de praxis que se concreta en procesos de reflexión – acción colectivos, mediados por la palabra como ejercicio de la libertad, actuando en escenarios de conflicto - consenso que propenden por la emancipación colectiva. Las implicaciones prácticas institucionales a ese nivel llaman al replanteamiento de las relaciones entre los actores educativos, a la reconfiguración de los espacios, a la lectura de los problemas propios de las comunidades en las que se vive y a una apuesta estructural que impacte las prácticas culturales que sustentan las acciones que se realizan cotidianamente. El compromiso, el respeto, la ética, la creatividad y la construcción colectiva son condiciones que definen el perfil de quienes apuestan a la investigación curricular sustentada en la investigación – acción participativa.

Diseño curricular. Aquí se presentan algunos conceptos de diseño curricular para entender sus implicaciones en contexto institucional. Estos conceptos resultan pertinentes en cuanto sitúan al currículo como un ámbito práctico además de teórico, lo que posibilita la formulación de estrategias para lograr los propósitos formativos en consecuencia con los proyectos educativos institucionales a los que se suscriben.

Tomando como referente a Román y Diez (2000) que definen el currículo como una selección cultural que considera procesos, contenidos y métodos que la sociedad demanda en un momento determinado; Sergio Tobón (2008) define el currículo desde el enfoque socio formativo complejo (SFC) como

> un proceso específico, de acuerdo y negociación entre los requerimientos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las personas, con respecto a la formación de competencias en las diferentes áreas de desempeño, teniendo como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico. (p.108).

Partiendo de este concepto y también desde el enfoque complejo, el mismo autor define el diseño curricular como

> la búsqueda de implementación de estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo, basado en aspectos esenciales tales como la autorreflexión, la autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión de aquello que se quiere conocer e intervenir, y el afrontamiento estratégico de la incertidumbre. (p.109).

Antes de entrar a formular los elementos que deben tenerse en cuenta para el diseño curricular, Tobón enuncia brevemente algunos aspectos que tradicionalmente dificultan su puesta a nivel institucional, entre ellos, el bajo grado de participación de los miembros de la comunidad educativa, la implementación acrítica de las propuestas, la poca integración entre práctica y teoría, el poco conocimiento de los requerimientos de formación de los actores involucrados derivado de estudios sistemáticos, y la implementación de reformas más de forma que de fondo. Entre los aspectos que configuran el currículo y que deben ser tenidos en cuenta al diseñarlo, Tobón menciona la búsqueda de la formación integral, el enfoque de competencias; la gestión de recursos, espacios, facilitadores y metodologías; el trabajo por problemas y proyectos, la organización continua en medio de las incertidumbres y el religue de empresa y sociedad. Como metodología favorable para este enfoque, el autor propone la investigación – acción educativa.

Por su parte, Galeano (2009) plantea el diseño curricular como una oportunidad de innovación, sobre todo si es permeado por el enfoque de competencias (p.103), esto en cuanto posibilita la realización de estudios contextuales; permite trascender el enfoque curricular basado en contenidos, asignaturas y exposiciones para dirigirlo hacia los proyectos microcurriculares interdisciplinarios y sustentados en pedagogías activas más propias de la investigación. Indica que el diseño curricular por competencias debe favorecer didácticas que afiancen los procesos de interpretación y significado para el estudiante, y proponer evaluaciones que consideren técnicas como el ensayo, el portafolio, la resolución de problemas y la investigación de objetos de aprendizaje. Agrega que el diseño curricular debe favorecer que el estudiante aprenda por su cuenta,

se familiarice con las TIC, se forme en ciudadanía y adquiera competencias investigativas.

Díaz Barriga (citado en Luna y López, 2011) define el diseño curricular como:

> La estructuración y organización de una serie de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde es preciso considerar el conjunto de fases o etapas que se debe integrar en el proceso conducente a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular. El punto central, la concreción de este proyecto, se vislumbra en su praxis, debiendo ser flexible, adaptable y en gran medida, originada por los principales actores del acto educativo. (p.71).

Es así como el diseño curricular se caracteriza por ser dinámico, continúo y participativo; dinámico por su orientación al cambio, continúo por las fases que lo componen y que se manifiestan como una espiral, y participativo en cuanto requiere la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso. El diseño curricular permite organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución llevando a la concreción pedagógica los lineamientos del proyecto educativo, escenario que pone de relieve la articulación de la comunidad y la institución, en donde el docente a su vez debe representar un rol protagónico en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las acciones educativas tendientes a formar al estudiante.

A su vez Lafuente et al. (2007) retoma el concepto de diseño curricular propuesto por Sacristán y lo presenta como una selección cultural, y como tal, un ejercicio de seleccionar y excluir marcado por el difícil ejercicio de toma de decisiones. En este sentido cita a Castillo (2003) para presentar las tres grandes cuestiones del diseño curricular ¿Qué deben aprender los estudiantes? ¿Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes? Y ¿Cómo evaluar para asegurar el logro de las competencias y el dominio de ellas? En el primer caso presenta a las competencias como una posibilidad de selección de saberes; en el segundo pone de manifiesto la necesidad de comprender

cómo es que se aprende cómo se enseña un saber en específico; y en el tercer cuestionamiento indica la necesidad de la concertación de logros de aprendizaje entre estudiantes y docentes, así como la importancia de los procesos de autorregulación del aprendizaje.

Por otra parte, Fonseca (Citado en Luna y López, 2011) define el diseño curricular como:

> Una dimensión curricular que revela la metodología, las acciones y el resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares. Prescribe una concepción educativa determinada que, al ejecutarse, pretende solucionar problemas y satisfacer necesidades y, en su evaluación, posibilita el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 71).

En ese sentido el currículo se asume como metodología, acción y resultado; esto porque además de proponer unas maneras de hacer, las pone en práctica y las evalúa para dar cuenta de la efectividad que tiene en los contextos en los que se implementan.

Los conceptos anteriores permiten comprender al currículo como posibilidad de transformación, y al diseño curricular como un campo del currículo que permite definir propósitos formativos a partir de la selección de saberes de la cultura en un contexto dado, así como planear metodologías, hacerles seguimiento y evaluaras en procesos participativos que implican la investigación y la articulación de la institución con la comunidad y sectores sociales de interés.

3. Diseño metodológico

En consecuencia con los teóricos de la escuela de Frankfurt, entre los que se destaca Habermas, el tipo de conocimiento en el que se encuadra una investigación está directamente relacionado con el interés que la dirige; ubicar entonces el interés de la investigación conlleva a definir su orientación epistemológica lo que a su vez permite establecer una forma de relacionamiento particular con el fenómeno que se estudia. Esta investigación toma distancia del interés técnico que condiciona a un tipo de conocimiento instrumental, o del interés hermenéutico que se preocupa sólo por la comprensión de un fenómeno; así, siendo el interés de esta investigación de carácter emancipatorio puede suscribirse en un tipo de conocimiento crítico, el cual, por ser fundamental en la sociología, puede denominarse sociocrítico.

La investigación propuesta implica entonces una mirada de la realidad alejada del paradigma positivista o hermenéutico, en donde los propósitos explicativos o interpretativos, respectivamente, se quedan cortos para lograr procesos de transformación de la realidad estudiada; esta realidad, en consecuencia con lo dicho, debe ser modificada por el investigador que la conoce y quien a su vez también se transforma como agente activo de cambio a través de procesos de participación y compromiso personal con el fenómeno abordado. Lo anterior como expresa Miguélez (2000):

> Esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas. Es una metodología de resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente, implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso. (p. 28).

En el escenario de este interés emancipatorio, se generaron escenarios para que los docentes que participaron de la propuesta como coinvestigadores fueran agentes de transformación de la realidad curricular institucional; lo anterior se apoya en los planteamientos de Miguélez (1998) cuando afirma que la ciencia social crítica "busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas" (p.30). En términos metodológicos, trasladar estos principios onto-epistemológicos al trabajo curricular en el aula implica afectarla autocrítica, reflexiva y participativamente para elaborarla, experimentarla, evaluarla y redefinirla. (Miguélez, 2008).

La naturaleza de los datos tratados en este estudio es cualitativa y está basada en narraciones, documentos institucionales, resultados de encuestas y pruebas académicas; el enfoque sociocrítico en este caso resultó pertinente para poder generar procesos de reconstrucción de la realidad a partir de la deconstrucción de la información que arrojó paulatinamente el estudio.

Se toma como referente la propuesta metodológica de Tobón (2008) quien apoyándose Stenhouse, (1981, 1993), Elliot (1994) y Restrepo, (2000, 2002) propone maneras puntuales de desarrollar cada una de las fases de la investigación acción educativa en consecuencia con el enfoque de formación por competencias; se hace pertinente este autor, ya que define las competencias en función del desarrollo del pensamiento complejo y es el referente para fundamentar el enfoque de formación asumido por la Universidad Simón Bolívar. Los pasos de investigación se describen a continuación:

1. Observación: consistió en la descripción - comprensión del currículo institucional a través de la información obtenida de las fuentes relevantes que lo definen. Se partió de la comprensión como condición previa al planteamiento de acciones de cambio consecuentes con la realidad institucional objeto de estudio. El eje orientador fue determinar cómo ha llevado a cabo la formación de los estudiantes, por lo que la

pregunta de investigación correspondiente fue ¿Cómo se ha configurado el currículo Institucional para formar las competencias genéricas de escritura, lectura crítica, ciudadanía y razonamiento cuantitativo?

A continuación se presentan las tres categorías que orientaron la fase de observación:

- *La cultura institucional*; en donde se consideraron a su vez a) el grado de participación de comunidad académica en la elaboración del currículo. b) el seguimiento de las metodologías de diseño curricular, y c) el nivel de integración entre teoría y práctica. Para esta categoría se recurrió a la técnica del grupo focal, comprendiendo así las formas de organización de los microcurrículos. De allí se derivó un informe descriptivo sobre la cultura institucional frente a la formación de las competencias genéricas.

- *La flexibilidad curricular*, expresada en la organización del plan de estudios. La técnica correspondiente fue el análisis documental a través de una herramienta de chequeo de los aspectos que debería considerar un currículo flexible en atención a los lineamientos de acreditación para instituciones de educación superior en Colombia.

- *El proceso de enseñanza*, a partir de a) determinar el nivel de correspondencia del currículo institucional frente a los siete ejes del currículo complejo. Para tal efecto se diseñó un objeto de análisis microcurricular. b) análisis documental de revisión de procesos de evaluación de los aprendizajes. c) evaluación del estado de los procesos de ayudas académicas a los estudiantes en términos de fortalezas y debilidades, y d) percepción de docentes y estudiantes acerca de los aspectos institucionales que forman las competencias genéricas. En este último punto se recurrió a una encuesta de percepción.

La fase de observación se desarrolló entre el primer semestre de 2013 y el primer semestre de 2014.

2. Deconstrucción: en esta fase se determinaron los aportes del currículo a la formación, concretamente, a los niveles de competencia de los estudiantes de la institución; la pregunta orientadora en este caso fue ¿Cuál ha sido la incidencia del currículo en el nivel de desarrollo de las competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta?

En esta fase se aplicaron instrumentos de auto y heteroevaluación a los actores del proceso de formación:

- La heteroevaluación se planteó a partir de pruebas internas y externas. En el primer caso se diseñaron pruebas objetivas de rendimiento académico, encuestas de percepción del nivel de competencias (de docente a estudiante), y pruebas académicas de construcción de respuesta (prueba abierta de escritura). El principal insumo de las pruebas externas fueron los resultados de las pruebas saber pro, de las cuales se realizó el correspondiente análisis descriptivo. Se complementó el panorama de nivel de competencias a partir de la comparación de pruebas saber once y pruebas saber pro de los estudiantes que presentaron éstas últimas en el periodo 2013-2.

- Por su parte la autoevaluación que realizaron los estudiantes de sus niveles de competencia se apoyó en una encuesta de autopercepción. Para efectos de analizar la información se contrastan los resultados de ésta encuesta con la que se aplicó a los docentes sobre los niveles de competencia de los estudiantes.

El análisis descriptivo de los resultados de la aplicación de los instrumentos en esta fase, en consideración del horizonte pedagógico institucional, permitió evidenciar elementos de inefectividad y posibles oportunidades en la organización curricular definida para formar las competencias. Es a partir de estos resultados que se determinaron las implicaciones o lineamientos generales que deberían considerar las acciones de incidencia que configuran el diseño curricular.

Se realizó esta fase entre el segundo semestre de 2012 y el segundo semestre de 2013 (aplicación de pruebas objetivas), complementándose hasta el segundo semestre de 2014 con los instrumentos de percepción de niveles de competencias mencionados anteriormente.

3. Reconstrucción: A partir de los resultados del paso dos, y teniendo claros los aspectos del currículo que podrían mejorarse, se realizó una propuesta curricular que incorporó el enfoque de las competencias y los lineamientos del horizonte pedagógico sociocrítico institucional. La pregunta orientadora en este caso fue ¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta para diseñar una estrategia curricular que favorezca las competencias genéricas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta?

El diseño curricular propuesto se apoyó en considerar: **a)** la estructura administrativa asociada a las áreas de formación y asignaturas consideradas relevantes para la formación de las competencias genéricas; esto, partiendo del supuesto de que son los aspectos administrativos los que hacen viables y sostenibles las propuestas de mejoramiento que se propongan. **b)** la evolución del desarrollo secuencial de las fases de la investigación. **c)** propuestas de mejoramiento derivadas de ejercicios diagnósticos de la primera y segunda fase. **d)** experiencias exitosas derivadas de los avances en la implementación **e)** las implicaciones a la formación derivadas de los dos primeros pasos de la investigación.

4. Práctica: En la medida en que lograron aplicarse algunos de los aspectos curriculares propuestos, se describieron logros y desaciertos a partir de la experiencia de los docentes y directivos que trabajaron en su diseño e implementación; esto dio lugar a recomendaciones que permitieron mejorar los elementos planteados, respondiendo a la vez al diseño espiral que implica poner en práctica la metodología de investigación acción educativa. Analizar información en este paso consistió entonces en describir avances en relación con lo esperado a partir del diseño y la implementación realizada.

Para esta fase se propusieron tres ciclos de implementación, el primer ciclo en el primer semestre de 2013, el segundo ciclo entre el segundo semestre de 2013 y primer semestre de 2014; y el tercer ciclo desde el segundo semestre de 2014 y el primer semestre de 2015.

3.1 Población participante

La investigación se realizó en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, que actualmente cuenta con los programas de pregrado de Administración de Empresas; Comercio y Negocios Internacionales, Derecho, Ingeniería de Sistemas, Psicología y Trabajo Social. En cuanto a la participación de los estudiantes de los que se estableció el nivel de competencias, correspondieron a 171 matriculados en primer semestre (44%), 167 de quinto semestre (33%), y 60 (32%) de décimo semestre (8°para trabajo social); esto permitió realizar comparaciones sobre la evolución del nivel de competencias tomándolos como una cohorte hipotética (entendida como el conjunto construido, bajo el supuesto de comportamientos similares, con datos de las distintas cohortes reales intervinientes en el análisis transversal de un fenómeno).

Como cohorte real para este propósito se tomaron 487 estudiantes con resultados en pruebas saber pro a 2013, y sus resultados en pruebas saber 11 (once) al ingresar a la universidad; sobre la base de estos insumos pudo elaborarse un informe de valor agregado en términos de niveles de competencia. No se realizó muestreo puesto que se analizó la totalidad de la información recogida en los espacios institucionales definidos para evaluar las competencias. Para los resultados de las pruebas de escritura (cuyo análisis implica revisar textos en ocasiones extensos) se seleccionaron muestras representativas sobre la totalidad de textos escritos presentados, esto sin discriminar por programa académico.

Los docentes que participaron del estudio fueron la totalidad de aquellos que orientaban las asignaturas o espacios de formación considerados de especial interés en el desarrollo de las competencias genéricas; en este caso fueron docentes del área de

formación de Ciencias y Competencias Generales del Departamento de Ciencias Básicas distribuidos por asignaturas así: cinco docentes de sociohumanidades, ocho docentes de Ciencias Exactas (matemáticas, física y estadística), y nueve docentes de competencias comunicativas; lo anterior, para un total de 22 docentes. Por su relevancia en la configuración curricular institucional se trabajó con aquellos actores con funciones administrativas en relación con el diseño, implementación y acompañamiento de los respectivos microcurrículos; así, fueron de fundamentales los funcionarios que se desempeñaban en su momento como Coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas (3 docentes) y los Coordinadores de Pedagogía y Ciencias Básicas (2 docentes).

3.2 Validez y confiabilidad de la investigación

Maxwell (citado por Sandín, 2000) presenta dos (de cinco) formas en las que se puede dar cuenta de la validez en una investigación cualitativa y que se tuvieron en cuenta en este estudio; la *validez descriptiva* que se refiere a la precisión con la que se describen los hechos en relación con el fenómeno a estudiar, y la *validez interpretativa* que da cuenta del significado que tiene para determinado grupo de personas dicha información. En consecuencia con lo anterior, esta investigación no pretendió alcanzar más que un nivel de generalización interna, es decir, que la aplicabilidad posterior de sus resultados pueda transferirse al contexto institucional en el que se desarrolló, de modo que incida en los actores sobre los que se espera tener incidencia directa. Sin embargo se espera que la propuesta sirva de ejemplo para otras instituciones de educación superior en la medida en que se ocupen del desarrollo de las competencias genéricas.

La presente investigación garantiza validez en la medida en la que consideró los siguientes aspectos: a) la calidad de los instrumentos con los que se recogió la información, los cuales fueron validados por actores institucionales de competencia en los temas de que tratan. b) los procedimientos a través de los cuales se aplicaron los instrumentos de recolección de información c) la vinculación de actores institucionales determinantes frente al objeto de estudio. d) por la calidad y vigencia de los referentes teóricos que apoyaron la descripción del contexto estudiando, su análisis y las

propuestas que presenta. e) por el proceso de triangulación de la información desde el uso de fuentes documentales, testimoniales y aquellas derivadas de la aplicación de pruebas académicas.

4. Descripción de algunos elementos del currículo institucional desarrollados para la formación de las competencias genéricas de escritura, lectura crítica, ciudadanía y razonamiento cuantitativo

Partiendo de los aspectos teóricos que ubican al currículo como la selección de los saberes de la cultura en procesos de negociación con fines de favorecer un ideal de formación en respuesta a contextos vitales, una lectura del mismo debe precisarse para evitar que el concepto se difumine haciéndose inrastreable. La organización del plan de estudios, la cultura institucional vigente y observable en los discursos circulantes, las prácticas complementarias de formación, las enunciaciones y propuestas evaluativas de los docentes e institucionales, las dinámicas de participación y relacionamiento, los procesos de selección de actores educativos, los horizontes definidos desde instancias directivas, así como las complejas relaciones posibles entre ellos, bien pudieran servir para generar una mirada compleja que a pesar de serlo, apenas y daría cuenta de la punta del iceberg.

Acierta Tobón (2008) en afirmar que "Tanto lo curricular como lo didáctico relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con unos fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que harán que esa sociedad sea diferente a otras" (p.108) por lo que un paso sencillo y necesario de la concreción del currículo debe partir de los fines que promulga y que en este contexto corresponden a las competencias.

Considerando su nacimiento a partir de un referente basado en la complejidad, el horizonte sociocrítico fija su meta a la formación de profesionales críticos, con pertinencia y pertenencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado, en un proceso regulador mediado por la evaluación que permite articular la relación dialógica entre docentes y estudiantes en un ambiente académico-administrativo participativo y democrático. Es en respuesta a tal sustento teórico que la base del diagnóstico parte de la aplicación de herramientas cualitativas y cuantitativas que permite rastrear hasta qué punto el currículo responde a los ejes del pensamiento complejo formulados por Morin (1999), tipo de pensamiento que a su vez,

se enuncia como el sustento del ya mencionado horizonte pedagógico sociocrítico institucional.

Ruta para la evaluación del currículo. Con el propósito de generar una visión panorámica del currículo pensado para formar las competencias genéricas se hizo énfasis en tres ejes: **1) la cultura institucional,** lo que permitiría comprender la posibilidad de movilizar la adecuación del currículo al horizonte sociocrítico complejo esperado. En este punto se considerarán de acuerdo a la revisión que hace Tobón (2008), algunos de los problemas que tradicionalmente ha tenido el diseño curricular, a saber, el bajo grado de participación de comunidad académica en la planeación educativa, el seguimiento acrítico de las metodologías de diseño curricular, y la poca integración entre teoría y práctica. En orden a la objetividad, estos problemas se reformularían como aspectos así: **a)** grado de participación de comunidad académica en la elaboración del currículo. **b)** seguimiento de las metodologías de diseño curricular. **c)** nivel de integración entre teoría y práctica. **2) Flexibilidad curricular**. Tomando como ejemplo el programa académico de psicología, y enfatizando la organización de las áreas de formación y las asignaturas que explícitamente favorecerían la formación de las competencias genéricas. **3) Proceso de enseñanza** como apuesta directa de formación en el aula. En este punto se propuso un objeto de análisis curricular que, partiendo de los ejes de la educación del futuro planteados por Morin, permite determinar la correspondencia entre las apuestas microcurriculares y lo que se espera de una que se precie de ser compleja. A partir de esta herramienta se generó un gráfico al que se denominó el heptágono complejo, y que permite visualizar el alcance del currículo en contraste con lo que teóricamente se espera de sus formulaciones. Como complemento a este último punto se hace: a) una revisión muy puntual de ejemplos de los procesos de evaluación, de modo que se comprenda la manera en el que esta actividad está favoreciendo la formación de las competencias genéricas. b) una revisión al proceso de tutorías y monitorias (ayudas académicas) en términos de fortalezas y debilidades, partiendo de la importancia que se le quiere dar a este aspecto en la propuesta que espera formularse. c) análisis de fortalezas y debilidades del desarrollo microcurricular de la asignatura de sociohumanidades, teniendo en cuenta su carácter atípico de seminario. d) una encuesta desde la que docentes y estudiantes

expresan los aspectos institucionales que favorecen y que podrían entrar a favorecer la formación de tales competencias, lo que a su vez permitirá considerar las expectativas de los actores educativos en orden a formular algunas estrategias en el marco del diseño curricular propuesto.

El cuadro presenta la ruta utilizada para realizar el diagnóstico del currículo pensado para formar las competencias genéricas a partir de los ejes que al respecto se han identificado como problemáticos:

Cuadro 7. Ruta utilizada para el diagnóstico curricular a partir de ejes problemáticos.

[illegible]	PROPÓSITO	ALCANCE	[illegible]	[illegible]
[illegible]	Establecer el grado de participación de la comunidad académica en la elaboración del currículo.	Micro currículo	Grupo focal	Informe descriptivo - reflexivo sobre la cultura en relación con la formación de las competencias genéricas.
	Identificar las acciones efectivas de seguimiento a las metodologías de diseño curricular.			
	Identificar algunos escenarios de integración entre teoría y práctica que se manifiestan en el currículo.			
[illegible]	Establecer la posibilidad de incorporar cambios que favorezcan los procesos de formación de las competencias genéricas.	Micro currículo	Análisis documental	Lista de chequeo y descripción de procesos de flexibilidad curricular.

[illegible]	PROPÓSITO	ALCANCE	TÉCNICA / INSTRUMENTO	RESULTADO DE LA [illegible]
	Establecer el nivel de correspondencia del currículo institucional frente a los siete ejes del currículo complejo.	Micro currículo	Objeto de análisis curricular: preguntas de deconstrucción curricular a partir de los siete ejes del currículo complejo.	Descripción del acercamiento del microcurrículo al cumplimiento de los ejes del currículo complejo.
	Inferir los alcances y propósitos de algunos procesos de evaluación de los aprendizajes en algunas asignaturas que se espera que formen las competencias genéricas.	Micro currículo	Análisis documental	Descripción de la naturaleza de la evaluación en algunas asignaturas que se espera formen las competencias genéricas.
	Evidenciar las fortalezas y debilidades de los procesos institucionales de tutoría en orden a reorganizarlos.	Institucional	Evaluación del estado actual en términos de fortalezas y debilidades	Cuadro que presenta las consecuencias del estado actual de la implementación del programa institucional de tutorías y monitorias.
	Evidenciar algunos escenarios que podrían entrar a favorecer la formación de las competencias genéricas.	Institucional	Encuesta	Informe descriptivo - percepción de docentes y estudiantes sobre los escenarios institucionales que favorecerían la formación de las competencias genéricas.

Como se observa, el énfasis se hace en el microcurrículo partiendo de su incidencia mediadora directa sobre los procesos de interacción entre estudiantes y docentes durante el desarrollo de las actividades formativas en el aula.

4.1 Análisis de la cultura institucional frente a los procesos de diseño curricular.

Para posibilitar la comprensión de la cultura institucional respecto al diseño del currículo que se espera forme en competencias genéricas, se parte de la mirada crítica de algunos de sus principales actores utilizando la técnica de recolección de datos denominada grupo focal. Los integrantes del grupo fueron los diferentes coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas sociales y humanas de la institución, la jefe del Departamento de Pedagogía y el coordinador Saber pro, componente adscrito a este Departamento. Como grupo de discusión, el grupo focal estuvo guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente por el investigador. Los temas referenciados fueron: el currículo, su estructura, organización, cambios, participación de los diferentes estamentos, la relación con el entorno, las formas de esa relación, la participación del sector externo, de los egresados, y procesos de desarrollo curricular. Las preguntas fueron cualitativas, abiertas y focalizadas hacia los aspectos relacionados con el currículo.

Algunas de las preguntas formuladas fueron: ¿Cuál es la participación de los estudiantes en la elaboración y actualización de los microcurrículos? ¿Cuál es la participación de los profesores? ¿El sector externo (empleadores-comunidad) participa en la elaboración y actualización de los microcurrículos? ¿De qué manera se realiza la evaluación y seguimiento a los microcurrículos? ¿Quienes realizan el seguimiento? ¿Los profesores integran la teoría con la práctica en los microcurrículos?

La dinámica adoptó la forma de conversatorio, entremezclando los temas nodales con referencia a situaciones particulares producto de las experiencias de los actores, permitiendo una mayor fluidez y amplitud en cada una de los aspectos indagados, evitando el sesgo que podría presentarse si solamente se tuvieran en cuenta opiniones a través de encuestas.

De esta manera, la pertinencia de la técnica para el presente estudio se fundamenta en su capacidad para hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias,

experiencias y reacciones en los participantes, lo que no sería fácil de lograr con otros métodos; además de permitir una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb citado en Escobar, 1997).

A continuación se describe por cada tema nodal, las conclusiones obtenidas a través de esta técnica:

4.1.1 Grado de participación de la comunidad académica en la elaboración del currículo. *Participación de estudiantes.* Los estudiantes no participación directamente en el diseño de los microcurrículos. Si bien se pueden asumir aspectos de interés en las encuestas de percepción que se aplican de manera semestral donde los estudiantes pueden evaluar diferentes aspectos atribuidos a los profesores y a las asignaturas, los análisis de estos instrumentos no son suficientes. En el mejor de los casos, los análisis de dichos instrumentos se limitan a datos numéricos desde la mirada única del encargado del proceso de autoevaluación institucional y de la oficina de calidad; además, algunos microcurrículos no cuentan con instrumentos de evaluación que permitan realizar un análisis de su pertinencia, como es el caso de los Seminarios de Sociohumanidades.

La participación de los estudiantes en el diseño de los microcurrículos guarda relación directa con las prácticas de enseñanza que posibilitan este tipo de actuación, lo que sugiere que los profesores deben crear las condiciones necesarias para lograr que los estudiantes fortalezcan competencias que les posibiliten generar ideas, criticar los procesos y tomar decisiones. Al contrario, en la institución, no existe una real correspondencia entre la formulación de un currículo caracterizado por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento y las prácticas pedagógicas de sus maestros.

Por otro lado, dejar al estudiante participar en el diseño del microcurrículo es considerar también sus tiempos. Los planes de estudio no necesariamente posibilitan opciones pedagógicas desde lo presencial, semipresencial y a distancia o virtual, lo que ha generado pasividad y una mirada acrítica de los estudiantes frente a las asignaturas.

Existe al contrario, un sistema de asignación de horarios rígido que inclusive contempla clases diurnas a estudiantes que se matriculan en horarios nocturnos, quienes al no contar con otras opciones para el desarrollo de estas asignaturas, terminan aceptando estas disposiciones.

Participación de los profesores. Los profesores participan desde el 2012 en una actividad institucional de Inducción docente y planeación microcurricular, que supone el desarrollo de grupos de discusión por áreas de formación de los planes de estudio, para actualizar los ejes de contenidos, compartir experiencias de aula, mejorar estrategias didácticas y evaluativas, etc. Sin embargo, estas jornadas han tenido varias limitantes: en primer lugar, debido a que los programas académicos son una extensión de los programas académicos de la sede principal en Barranquilla, los profesores no pueden realizar cambios estructurales en los microcurrículos sin antes ser autorizados en la sede principal, por lo que este hecho resta participación a los profesores de la sede Cúcuta a quienes se les hace entrega del microcurrículo (Programa analítico de asignatura) como un formato que se debe seguir. Quienes deben liderar estos procesos de actualización y ajustes son los directores de programa con sus respectivos homólogos en la sede principal, recogiendo las inquietudes generadas por su equipo de profesores y posibilitando una participación más activa en las reestructuraciones curriculares producto de los registros calificados. Sin embargo y de manera recurrente, en procesos de renovación de registro calificado, los cambios al currículo se generan en la sede principal y son socializados como resultado final sin dar espacio a la discusión en la sede de Cúcuta, lo anterior resta interés y posibilidades de actuación.

Otro aspecto y aún más importante, es que aunque se diera la oportunidad de participar realmente en la elaboración del currículo, el desconocimiento que tiene la gran mayoría de los profesores sobre las nuevas teorías de la educación (Saber pedagógico), les impide sustancialmente su real participación en estos procesos. El profesor se encuentra frente a una actividad de evaluación y fortalecimiento de los microcurrículos, sin las herramientas básicas de trabajo, las teorías. Actualmente el común denominador, es que los profesores asumen un conjunto de comportamientos dependientes de la

autoridad educativa y se limitan a seguir indicaciones, alejándolos de sus posibilidades profesionales (conocimientos y habilidades) lo que les genera una identidad interna de empleados. Respecto a la formación por competencias, los profesores la asumen como una propuesta más que "debe" aplicarse para cumplir el requisito, pero continúan dando énfasis a los contenidos; lo cual imposibilita la configuración de su propia práctica.

Sumado a lo anterior, existe una notable distancia maestro-institución. La relación entablada por los profesores con la institución se limita a los espacios académicos del aula de clases, lo cual le genera una visión reduccionista y un desapego por las diferentes dinámicas que impliquen su participación. Los profesores tienen una notable tendencia a analizar la institución desde afuera, como si ellos mismos no hicieran parte fundamental. La participación del profesor resulta importante porque posibilita en la comunidad educativa, construir intereses comunes y trabajar de forma cooperativa en torno a la misión y visión institucional mediante procesos curriculares organizados; de lo contrario, la participación del profesorado se seguirá limitando a su presencia en las reuniones de actores en procesos de renovación de registro, los actos culturales y las bienvenidas a clases.

Y aunque el microcurrículo se constituye en el principal espacio de participación del profesor, existe una amplia negación a generar propuestas innovadoras. Las propuestas pedagógicas y didácticas universitarias innovadoras son mínimas en cuanto al número de profesores, a pesar de la existencia de espacios y actividades que posibilitan tanto el fortalecimiento del saber pedagógico como la investigación pedagógica propiamente dicha, tales como el Proyecto Institucional Bitácora Docente, cuyo propósito principal es generar a partir de la reflexión que realiza el profesor de su propia práctica, experiencias pedagógicas significativas a partir de las cuales se podrían generar cambios curriculares de interés. Al contrario, algunas propuestas son elaboradas en la sede principal y se exigen como menú de opciones procedimentales y no concepciones que se desprendan de teorías educativas, generando faltas de comprensión y una asunción acrítica de los procesos, lo que no es sinónimo de participación.

Participación del sector externo. En la Institución existe una oficina de Extensión encargada de propiciar el vínculo entre el sector externo y la academia, desarrollando una serie de acciones que implican la participación de los estudiantes y profesores en actividades de prácticas y proyección social. En este sentido, se han realizado internamente cambios significativos en los microcurrículos de algunas asignaturas del plan de estudios para articular las actividades de extensión con las actividades propias del aula; sin embargo, no se ha dado un proceso a través del cual los saberes involucrados en las diferentes experiencias de interacción con el entorno se apropien como saberes académicos y se integren al currículo.

La participación del sector externo a nivel de empleadores, se limita a procesos de evaluación de las prácticas profesionales de los estudiantes y de los egresados, pero un necesario proceso de retroalimentación de estos juicios de valor con fines de mejoramiento y re-estructuración del currículo no es evidente. Es posible afirmar, que todavía las comunidades externas funcionan como espacios sociales para el ejercicio académico (llámense prácticas, proyección social o investigaciones de campo), y no como espacios de construcción social de los saberes y de interacción activa universidad-comunidad. Lo anterior se explica por el modelo exclusivamente disciplinar de los planes de estudio que coloca una barrera para generar dinámicas de pertinencia. Un modelo más flexible organizado en núcleos problemáticos o de investigación transversal favorecería la interacción con el entorno.

4.1.2 Evaluación y seguimiento a los microcurrículos. Al ser programas en extensión, los diferentes planes de estudio y sus programas analíticos de asignatura son elaborados principalmente por la sede principal. Es deber del comité curricular de cada uno de los programas en Cúcuta, realizar el análisis, seguimiento y evaluación del desarrollo de los mismos en los diferentes espacios académicos teniendo en cuenta los propósitos de formación profesional y los contextos particulares de ambas sedes.

Existe una figura profesional denominada jefe de docencia en cada programa que debe encargarse de favorecer los espacios de discusión con los profesores sobre estos

aspectos, pero su participación no es la esperada. Igualmente existen una serie de encuestas de percepción sobre la pertinencia del programa y de las asignaturas, instrumentos que resultarían muy útiles para el seguimiento a las metodologías de diseño curricular. Al contrario, estos instrumentos de evaluación no son analizados a profundidad. Los comités curriculares no necesariamente se enfocan en este tipo de análisis y se concentran en abordar otra serie de problemáticas que se presentan en los programas.

La intermitencia de las reuniones de comité curricular, la falta de competencias de las personas encargadas de liderar los seguimientos, y la falta de tiempos específicos para las reuniones imposibilita un seguimiento efectivo de los microcurrículos así como de posibles cambios.

4.1.3 Integración de la teoría con la práctica en los microcurrículos. Las estrategias utilizadas en el aula limitan el conocimiento del mundo a los textos escolares. Los métodos de enseñanza de los profesores en su mayoría, o no son claros, o simplemente no son acordes a un modelo que demanda la relación dialéctica con los saberes, contextos y actores.

La docencia todavía sigue amarrada a la enseñanza expositiva dentro de un contexto presencial, con escasa articulación con los enfoque de formación por competencias. Los planes de estudio de los diferentes programas académicos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas y persiste la carencia de espacios de análisis o estudios inter disciplinarios e transdisciplinarios del meso currículo y de los contenidos de las asignaturas en relación con las nuevas tendencias disciplinares, necesidades y campos de acción.

En este sentido, aunque los profesores utilicen un programa analítico para planear sus clases desde modelos de descripción y normalización por competencias, siguen planeando sus clases desde los contenidos y los tiempos. Hacen falta entonces, metodologías que orienten a los profesores en cómo diseñar el currículo integrador

teniendo como base el saber acumulado, su experiencia y los nuevos paradigmas, como es el caso del pensamiento complejo.

4.2 Análisis a la flexibilidad curricular a nivel del plan de estudios

Asumiendo como base la característica Nº 17 *Flexibilidad del currículo* según los Lineamientos para la acreditación de los programas de pregrado del Ministerio de educación Nacional, se abordan en el presente estudio las siguientes dimensiones del concepto de flexibilidad con el propósito de realizar una mirada general de los aspectos flexibilidad curricular en un plan de estudios que se toma como referencia institucional. Lo anterior se analiza a partir del diseño de una lista de chequeo que es diligenciada por personal administrativo de la institución.

Cuadro 8. Lista de chequeo de las condiciones de flexibilidad curricular a partir de los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.

Existencia y aplicación de políticas institucionales en materia de flexibilidad, referidas a la organización y jerarquización de los contenidos, reconocimiento de créditos, formación en competencias tales como actitudes, conocimientos, capacidades, y habilidades, y estrategias pedagógicas, electividad, doble titulación y	Existen políticas institucionales referidas a la organización y jerarquización de los contenidos del plan de estudios.			Presentes en el Proyecto educativo de programa PEP
	Existen políticas institucionales referidas a la formación en competencias tales como actitudes, conocimientos, capacidades.			Presentes en el Proyecto educativo de programa PEP
	Existen políticas institucionales referidas a las estrategias pedagógicas.			Presentes en el Proyecto educativo de programa PEP
	Existen políticas institucionales referidas a la electividad.			Presentes en el Proyecto educativo de programa PEP
	Existen políticas institucionales referidas a la doble titulación.			
	Existen políticas institucionales referidas a la movilidad.			Procedimiento para la Movilidad Internacional Saliente
	Se aplican políticas institucionales referidas a la organización y jerarquización de los contenidos.			Al ser un programa en extensión, depende de las decisiones asumidas en la sede principal.

INSTITUTO DE PO...

movilidad.	Se aplican políticas institucionales referidas a la formación en competencias tales como actitudes, conocimientos, capacidades			Aunque los microcurriculos contemplan la formación por competencias, no necesariamente se forma a partir de competencias.
	Se aplican políticas institucionales referidas a las estrategias pedagógicas			
	Se aplican políticas institucionales referidas a la electividad.			No siempre el estudiante selecciona de acuerdo a su interés la electiva en la cual desea profundizar y fortalecer sus conocimientos.
	Se aplican políticas institucionales referidas a la doble titulación.			
	Se aplican políticas institucionales referidas a la movilidad.			
Existencia y aplicación de políticas y normas para asegurar la continuidad y movilidad del estudiante en el sistema educativo	Existen políticas y normas para asegurar la continuidad y movilidad del estudiante en el sistema educativo y en la institución: homologaciones de créditos, reconocimientos de experiencias educativas y laborales previas, equivalencia de títulos y transferencias.			No se tiene en cuenta la equivalencia de títulos
y en la institución: homologaciones de créditos, reconocimientos de experiencias educativas y laborales previas, equivalencia de títulos y transferencias.	Se aplican políticas y normas para asegurar la continuidad y movilidad del estudiante en el sistema educativo y en la institución: homologaciones de créditos, reconocimientos de experiencias educativas y laborales previas, equivalencia de títulos y transferencias.			No se tiene en cuenta la equivalencia de títulos
Mecanismos de actualización permanente del currículo en consonancia con los desarrollos disciplinares, profesionales y pedagógicos, y en atención a las	Existen mecanismos de actualización permanente del currículo en consonancia con los desarrollos disciplinares, profesionales y pedagógicos, y en atención a las necesidades del entorno.			Estos mecanismos se presentan frecuentemente para las Renovaciones de Registro calificado. La sede principal realiza los ajustes.

necesidades del entorno.				
Índice de flexibilidad curricular y comparativos nacionales e internacionales.	Índice de flexibilidad curricular y comparativos nacionales e internacionales.			El Programa ofrece en el Plan de Estudios noventa 141 créditos obligatorios, y 27 créditos electivos para un 16% de flexibilidad
Apreciación de directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la aplicación y eficacia de las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular.	Se evalúa la apreciación de directivos, profesores y estudiantes del programa sobre la aplicación y eficacia de las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular.			
Movilidad estudiantil con otras instituciones nacionales e internacionales.	Existe movilidad estudiantil con otras instituciones nacionales e internacionales.			
Existencia de sistemas de homologación de créditos y de tránsito del pregrado al postgrado.	Existen sistemas para el tránsito del pregrado al postgrado.			
	Existen sistemas de homologación de créditos.			
Convenios y relaciones de cooperación con instituciones de educación media y superior y con el sector laboral, para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema	Existen convenios y relaciones de cooperación con instituciones de educación media para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.			
	Existen convenios y relaciones de cooperación con instituciones de educación superior, para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo, de acuerdo con el tipo y			

productivo, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.	modalidad del programa.			
	Existen convenios y relaciones de cooperación con el sector laboral, para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.			La oficina de extensión ha establecido alianzas con el sector productivo para asegurar los espacios de prácticas profesionales, sin embargo aún no se asegura la inserción del estudiante en el sistema productivo.
Oferta académica que facilite la aplicación de criterios de flexibilidad con miras a garantizar la participación de los estudiantes, en el diseño de su propio plan académico, de acuerdo con sus intereses y la adquisición de, competencias, tales como actitudes, conocimientos, capacidades y habilidades, con el apoyo de un tutor o asesor.	El Plan de estudios facilita la aplicación de criterios de flexibilidad y garantiza la participación de los estudiantes en el diseño de su propio plan académico, de acuerdo con sus intereses y la adquisición de competencias.			
Acciones llevadas a cabo entre la Institución y otras instituciones del sector público o privado (educativo, productivo, financiero, entre	Se dan acciones entre la Institución y otras instituciones del sector público o privado (educativo, productivo, financiero, entre otros) para articular y afirmar el carácter secuencial y complementario de los ciclos, desde el punto de vista académico y laboral, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.			

otros) para articular y afirmar el carácter secuencial y complementario de los ciclos, desde el punto de vista académico y laboral, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.				

Como puede analizarse a partir de la lista de chequeo, la flexibilidad curricular en el programa de Psicología está presente en sus políticas y normatividad vigente, lo que no necesariamente asegura la aplicación de estas disposiciones en los contextos reales de participación tanto de estudiantes como de profesores. De hecho, el programa no siempre asegura los medios, apoyos, tiempos y espacios para generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo en términos de flexibilidad.

El Plan de estudios se organiza de acuerdo a la perspectiva del currículo tradicional, mecanicista, establecido de modo lineal y secuencial, con propósitos previamente establecidos, planes rígidamente estructurados y elaborados por expertos sin tener en cuenta la acción participante de sus actores, la interacción de estos con el objeto de estudio del programa y la capacidad de los mismos, para crear, planificar y ejecutar tareas.

En este sentido, los profesores usualmente no participan en la elaboración y actualización del plan de estudios, y los estudiantes no cuentan con la posibilidad de tomar decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes de acuerdo con su ritmo y con sus necesidades. Debido a su rigidez, el plan de estudios no garantiza la participación de los estudiantes en el diseño de su propio plan académico. Además, no siempre el estudiante selecciona de acuerdo a su interés la electiva en la cual desea

profundizar y fortalecer sus conocimientos, lo que depende en parte de la cantidad de estudiantes inscritos por electiva.

Un aspecto que no se debe dejar de lado, tiene que ver con las debilidades del programa para establecer convenios y relaciones de cooperación con instituciones de educación media, superior y con el sector laboral, para asegurar el tránsito y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo y su inserción en el sistema productivo; así como la no existencia de sistemas de homologación de créditos y de tránsito del pregrado al postgrado.

4.3 Análisis del proceso de enseñanza a partir de los siete ejes del currículo complejo

Partiendo de los aspectos que definen cada uno de los siete ejes necesarios para la educación del futuro, Tobón (2008) propone una serie de preguntas que reflejan lo que se espera del proceso de enseñanza desde tal enfoque; para efectos de hacer posible rastrear estos aspectos a escala microcurricular, al autor de este proyecto amplía y precisa las preguntas, a la vez que las responde a través de un ejercicio de diálogo crítico con cada uno de los coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas (competencias comunicativas, ciencias exactas y sociohumanidades). El insumo de base en este caso es el microcurrículo de las asignaturas de competencias comunicativas I y II, sociohumanidades, y estadística; esta última seleccionada entre varias de las que hacen parte de ciencias exactas, teniendo en cuenta que se presentan en varios de los programas académicos de pregrado que hacen parte de la oferta académica de la universidad (exceptuando Derecho). Además de los microcurrículos se recurrió al conocimiento que de los procesos de construcción e implementación que del mismo tienen los coordinadores como cercanos a los equipos docentes que se ocupan de llevarlos al aula.

El cuadro muestra la herramienta diseñada para la deconstrucción curricular a partir de los siete ejes necesarios para la educación del futuro formulados por Morin.

Cuadro 9. Preguntas para la deconstrucción microcurricular a partir de los ejes del currículo complejo planteados por Morin (siete saberes necesarios para la educación del futuro). Las preguntas finales son elaboración del autor.

EJES	PREGUNTAS SUGERIDAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS PREGUNTAS AL CONTEXTO MICROCURRICULAR
1. Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.	¿En el currículo se enseña qué es el conocimiento desde una visión sistémica y se orienta en cómo reconocer y manejar de forma constructiva las tendencias a la ilusión, a los apasionamientos, a las falsas dicotomías, al reduccionismo y al error mediante la autorreflexión?	1. ¿Los objetivos de aprendizaje y la metodología del microcurrículo favorecen la comprensión de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?
		2. ¿La forma de evaluar el aprendizaje en el microcurrículo favorece la enseñanza de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?
		3. ¿El microcurrículo favorece la compresión de los problemas e incertidumbres propios del campo de conocimiento a lo largo del desarrollo de la asignatura?
	¿Hay un plan para formar en la búsqueda de la lucidez tras las cegueras que tendemos a tener los seres humanos?	4. ¿El microcurrículo favorece la capacidad crítica y autocrítica en relación con los problemas que atañen al campo de conocimiento en el que se suscribe la asignatura?
		5. ¿El microcurrículo favorece la capacidad del estudiante de formular preguntas que cuestionan aspectos que usualmente se asumen como verdades?
	¿En el currículo actual se enseñan conocimientos o se orienta en torno a cómo construir el conocimiento?	6. ¿El microcurrículo favorece la generación de conocimiento a partir de la confluencia entre teoría, contexto y experiencia?
2. Enseñanza del conocimiento pertinente.	¿En el currículo se enseñan conocimientos pertinentes en cada una de sus áreas, acorde con el contexto sociocultural, laboral, económico y de la propia autorrealización personal?	7. ¿El microcurrículo contempla conocimientos pertinentes en cuanto se adecúan a las particularidades del contexto sociocultural en el que se inserta?
		8. ¿Algunos elementos del microcurrículo contemplan aspectos que aluden a la autorrealización y bienestar del estudiante?
	¿El currículo actual integra y relaciona los saberes de las diferentes áreas teniendo en cuenta la relación de las partes con el todo y del todo con las partes?	9. ¿El microcurrículo evidencia la incorporación articulada de saberes propios de otras áreas del conocimiento en orden a complejizar la comprensión de las situaciones de que trata?
		10. ¿El microcurrículo incorpora competencias relacionadas con el pensamiento analítico, inductivo y deductivo?

PREGUNTAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN MICROCURRICULAR A PARTIR DE LOS EJES DEL CONOCIMIENTO COMPLEJO PLANTEADOS POR MORIN [illegible] PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

EJES	PREGUNTAS SUGERIDAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DEL	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS PREGUNTAS AL CONTEXTO
3. Enseñanza de la condición humana.	¿En el currículo se enseña qué significa ser humano desde la integración de los saberes académicos con los saberes populares, estableciendo su tejido común?	11. ¿El microcurrículo favorece la integración del saber científico y el saber popular - tradicional en orden a complejizar la comprensión de las situaciones que aborda?
	¿En las áreas se abordan saberes específicos teniendo en cuenta la visión del ser humano como persona integral y multidimensional?	12. ¿El microcurrículo favorece la compresión de algunas de las dimensiones que configuran al ser humano como persona integral y multidimensional? (ética, estética, política, económica, lúdica, social, cultural, psicológica)
	¿En las diferentes áreas se reflexiona en tomo a las preguntas esenciales de la existencia, tales como quienes somos, de dónde venimos, para dónde vamos, cuál es nuestra misión, etc.?	13. ¿El microcurrículo hace explícito el sentido que tienen para algunos aspectos de la vida los saberes y situaciones de que trata?
4. Enseñanza de la identidad terrenal.	¿En el currículo se enseña la diversidad cultural humana teniendo en cuenta a la vez la unidad del género humano?	14. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de algunos aspectos de la diversidad cultural humana?
	¿Se enseña el destino planetario del hombre?	15. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de situaciones que ligan el contexto local con los problemas que son propios del actual momento global?
	¿Se orienta en tomo a cómo relacionar los problemas locales con los problemas mundiales?	
	¿Se promueve el análisis de la globalización -mundialización en relación con la búsqueda de identidad cultural de las sociedades específicas?	16. ¿El microcurrículo favorece la generación de identidad local en consideración con los actuales procesos de globalización?
5. Enseñanza del proceso de incertidumbre.	¿En el currículo actual de la institución se enseña a comprender la incertidumbre propia de la realidad como algo inherente a la organización de la realidad?	17. ¿El microcurrículo tiene una organización que claramente permite su adecuación en torno a situaciones emergentes que en su momento puedan dar lugar a redefinirlo?
	¿El currículo brinda lineamientos para enseñar a manejar la incertidumbre mediante la formulación de estrategias?	18. ¿El microcurrículo propone metodologías de trabajo que permiten la adaptación a situaciones imprevistas, retadoras y problematizadoras que se presentan como parte de los procesos de enseñanza?

EJES	PREGUNTAS SUGERIDAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DEL	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS PREGUNTAS AL CONTEXTO
	¿El currículo está elaborado con base en programas cerrados o estrategias abiertas susceptibles de modificación?	19. ¿El microcurrículo hace explícita la posibilidad de adaptarlo en respuesta a situaciones de interés para los actores educativos en relación con el contexto en el que se desenvuelven?
6. Enseñanza del proceso de comprensión.	¿En los planes curriculares actuales se fijan mecanismos para orientar a los estudiantes en torno a cómo tomar contacto con aquello que desean comprender?	20. ¿El microcurrículo favorece que el estudiante defina algunos aspectos sobre los que le interesa aprender en relación con los propósitos del curso?
		21. ¿El microcurrículo propone entrar en contacto con situaciones que favorecen la comprensión de algunos de los aspectos que espera formar?
	¿Se definen mecanismos para que los estudiantes comprendan el currículo?	22. ¿El microcurrículo contempla situaciones para que los estudiantes puedan ubicarlo en relación con el currículo institucional en la dimensión teórica, práctica y socioafectiva?
	¿Se establecen estrategias dirigidas a formar en la flexibilidad y en la metanoia?	23. ¿Es clara en el microcurrículo la manera en la que los actores educativos aprenden unos de otros y se evalúan entre sí para favorecer el logro de los aprendizajes propuestos?
		24. ¿El microcurrículo evidencia un carácter flexible que permite la adecuación de las actividades en orden a las particularidades de los estudiantes y del grupo en general?
	¿El currículo se ha elaborado tomando contacto y haciendo parte de- con el proceso formativo de los estudiantes, desde el propio proceso formativo de los administradores y docentes?	25. ¿Puede inferirse o constatarse que el microcurrículo es el resultado de la adecuación de los saberes de la cultura y el contexto local en atención a los intereses de formación institucionales?
7. Enseñanza de la antropoética.	¿El currículo actual enseña la responsabilidad de la persona consigo misma, la sociedad y la especie en su conjunto?	26. ¿El microcurrículo incorpora competencias que aluden a la responsabilidad de los actores educativos con la sociedad teniendo en cuenta los saberes propios del curso?
		27. ¿La evaluación de los aprendizajes en el microcurrículo hace explícita la valoración que se hace de los logros alcanzados en las competencias socioafectivas?
	¿El currículo actual está diseñado desde una ética de la especie humana?	28. ¿El microcurrículo contempla aspectos éticos que dan cuenta de la responsabilidad de los actores educativos con el conocimiento y con los contextos en los que se produce y se aplica?
	¿El currículo actual tiene las	29. ¿El microcurrículo propone competencias, metodologías y formas de evaluación que promueven la participación de los actores

EJES	PREGUNTAS SUGERIDAS PARA LA DECONSTRUCCIÓN DEL	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS PREGUNTAS AL CONTEXTO
	condiciones para garantizar la formación en la solidaridad y la participación en la construcción del tejido social?	educativos frente a la construcción de conocimientos?
		30. ¿El microcurrículo expresa con claridad maneras en las que espera desarrollar interés, sensibilidad y capacidad para pensar y solucionar situaciones propias del contexto local?

Al responder cada una de las preguntas y puntuar (de uno a diez, sin decimales) el nivel de aproximación del microcurrículo a los ejes del pensamiento complejo se elaboró una gráfica (el heptágono de la complejidad) que representa la manera en la que tal propuesta formativa se aproxima al esperado desde el enfoque complejo. La puntuación de uno corresponde al mínimo grado de correspondencia, mientras que 10 a la mayor complejidad microcurricular para el eje evaluado. La puntuación correspondiente a las preguntas dentro del mismo eje se promediaron (aproximando el resultado a una cifra significativa) para determinar la puntuación total del eje.

El anexo 14 presenta las observaciones para los microcurrículos considerados en el análisis.

El cuadro muestra el promedio de la puntuación dada a cada una de las preguntas con el respectivo promedio para el eje que constituyen:

Cuadro 10. Promedio de la puntuación dada a cada una de las preguntas con el respectivo promedio para el eje del currículo complejo

[illegible]	1	1	2	3	3	2	2
	2	2		2		3	
	3	1		3		1	
	4	1		4		1	
	5	1		3		2	
	6	4		2		3	
	7	3	2	4	3	2	2
	8	1		4		1	
	9	2		1		3	
	10	1		2		3	
	11	1	1		1	1	1
	12	1				2	
	13	1		3		1	
	14	3	2	4	2	2	1
	15	2		2		1	
	16	1		1		1	
	17	2	2	2	3	2	3
	18	2		3		4	
	19	1		4		3	
	20	1	2	3	3	2	3
	21	4		4		4	
	22	2		3		3	
	23	1		2		3	
	24	1		2		1	
	25	3		4		2	

INSTITUTO DE

[redacted]	26	1	1	3	4	1	2
	27	1		2		1	
	28	1		3		1	
	29	1		6		4	
	30	1		4		1	

A partir de las puntuaciones anteriores, se muestran los gráficos que representan el nivel de adecuación de los microcurrículos a los siete ejes del currículo complejo:

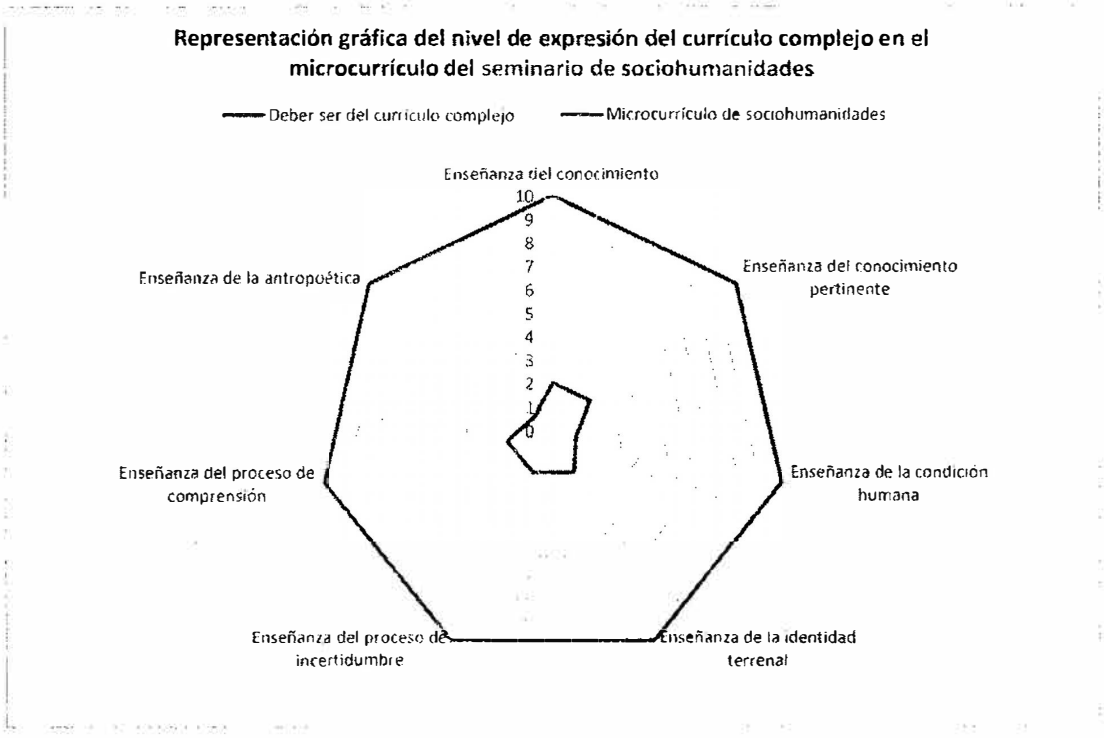


Figura 10. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo del seminario de sociohumanidades

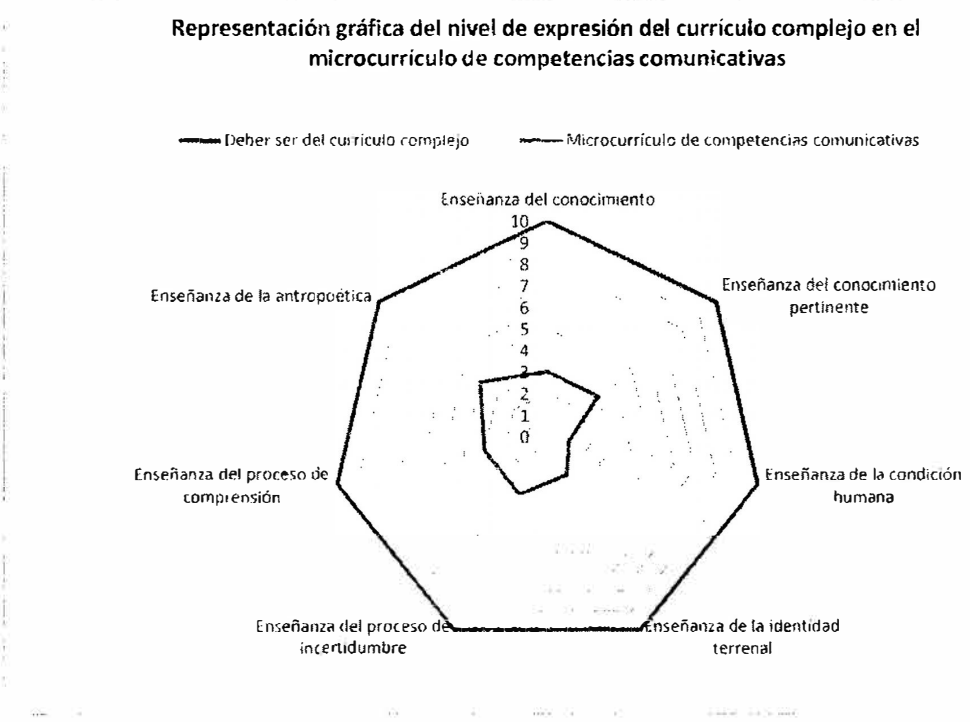


Figura 11. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo de competencias comunicativas.

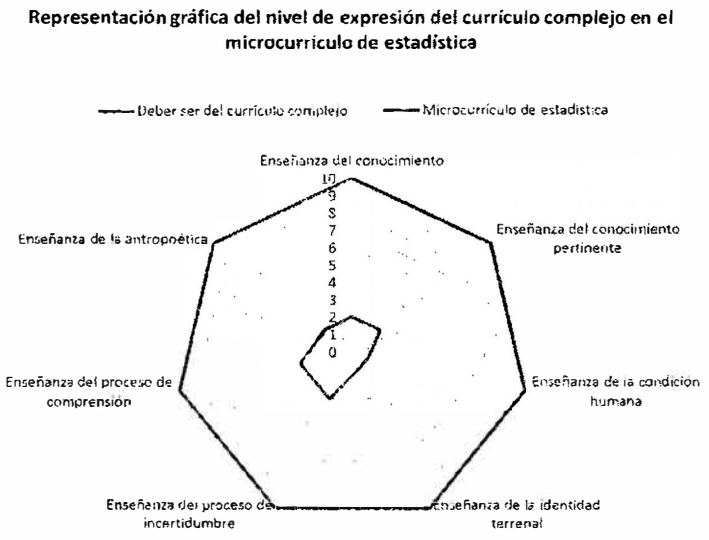


Figura 12. Representación gráfica del nivel de expresión del currículo complejo en el microcurrículo de estadística.

Breve revisión de ejemplos de los procesos de evaluación. Para comprender la manera en el que las actividades de evaluación están favoreciendo la formación de las competencias genéricas se tomó un ejemplo de pruebas escritas aplicadas a estudiantes durante el desarrollo de las asignaturas objeto de análisis; para cada una de ellas se hace una revisión en orden a establecer, a) las competencias que le subyacen con los respectivos procesos mentales que incluyen. b) su nivel de adecuación a los propósitos de la asignatura c) observaciones generales referidas a la calidad de su formulación.

Se presenta a continuación un ejemplo de examen final de **competencias comunicativas** segmentado por preguntas, para cada una de ellas se determinarán los aspectos enunciados en el párrafo anterior:

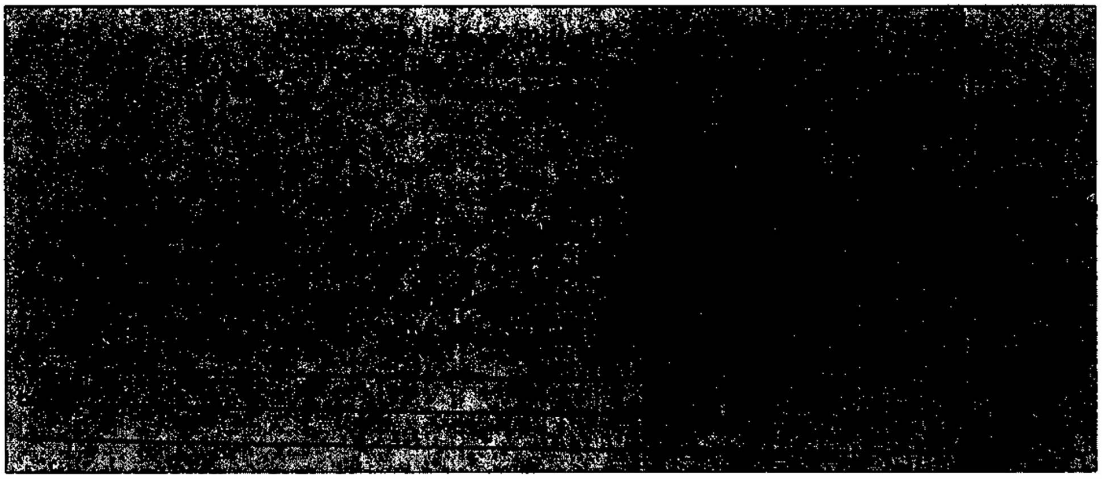


Figura 13. Primera pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas.

De la pregunta se infiere una competencia relacionada con argumentar por escrito la conveniencia de una situación presentada; sin embargo es evidente la posibilidad de desarrollar argumentos retóricos (basados en meras opiniones), así como el sesgo de la respuesta hacia la conveniencia de cierta conducta esperada, por lo que no hay cabida para que el estudiante asuma posturas propias respecto a la situación que se le presenta. La ingenuidad implícita en la pregunta, lo mismo que el espacio dado para desarrollar la respuesta reduce la posibilidad de respuestas complejas y problematizadoras, lo que no

corresponde al interés esperado de la competencia comunicativa en la universidad. El nivel de "argumentación" esperado en este caso no muestra correspondencia con lo esperado para un primer semestre de educación superior y bien podría trabajarse a nivel de primer grado de bachillerato.

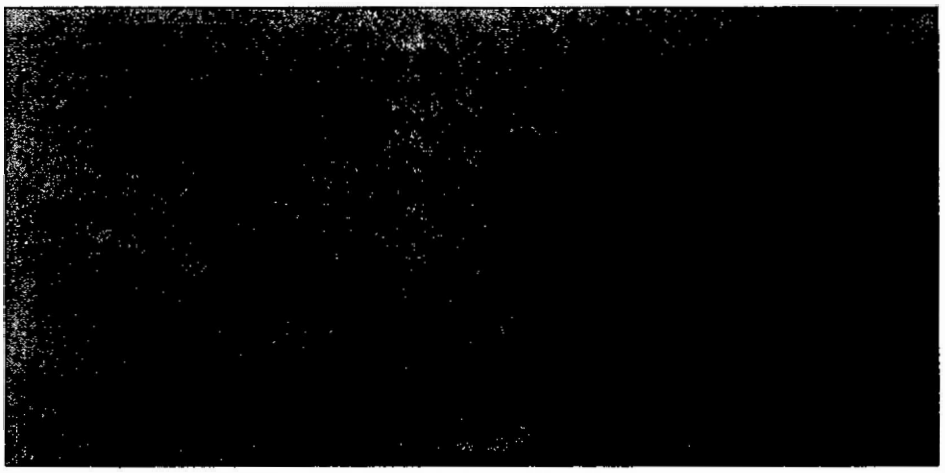


Figura 14. Segunda pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas.

Claramente la competencia implícita tiene que ver con la capacidad de identificar el significado de palabras de uso común y relacionarlas con otras de similar escritura y distinto significado; es claro el énfasis gramatical que bien puede trabajarse a nivel de niños de educación primaria, en donde se requiere que éste se familiarice con la organización silábica en las palabras y los significados de aquellas que son de uso común. Dedicar trabajo formativo importante en estos aspectos tan elementales representa una subutilización del espacio de la asignatura en el contexto de la educación superior. Se evidencia asimismo el error de formulación en la pregunta, ya que en el último renglón no debería leerse "palabra inicial" sino sílaba inicial.

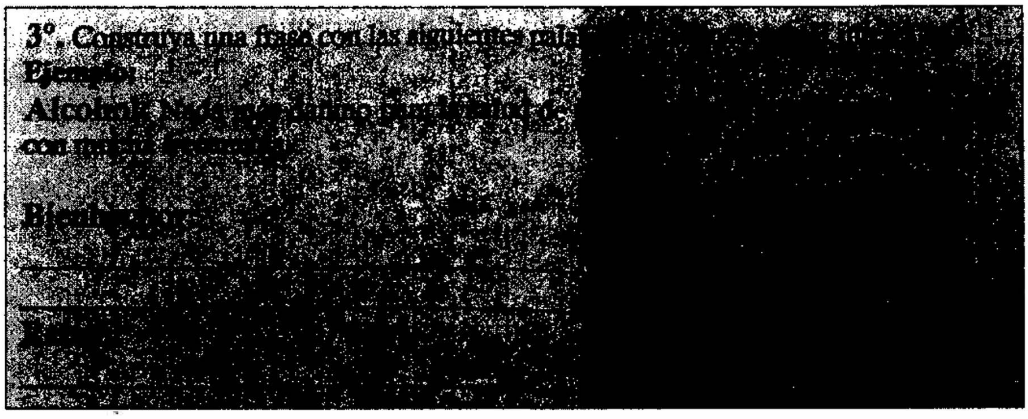


Figura 15. Tercera pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas.

La competencia implícita corresponde al reconocimiento del uso adecuado de las normas ortográficas; el indicador correspondiente sería conocer el significado de algunas palabras que se escriben con ache (h) intermedia. Si bien el interés sería el conocimiento y buen uso de las normas ortográficas, la pregunta indaga por el significado de algunas palabras que la incluyen, por lo que parece haber discordancia entre la tarea y la competencia que al parecer quiere verificarse. El tipo de frase que se espera que el evaluado produzca pretende demostrar que éste conoce el contexto de uso de la palabra (a partir del conocimiento de su significado), y las frases nuevamente irrumpen como propias de niveles de formación que no corresponden a los niveles críticos esperados de la competencia comunicativa en educación superior.

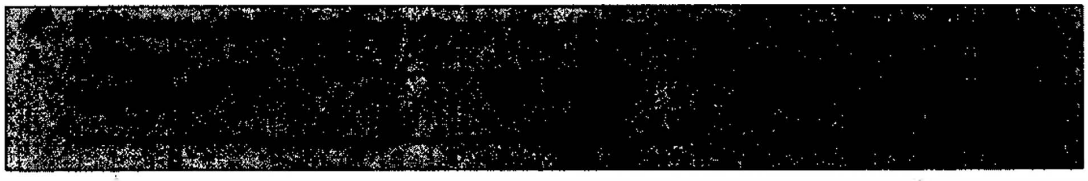


Figura 16. Cuarta pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas.

La pregunta indaga por el conocimiento que el estudiante tiene de términos propios de su área de estudio (campo de conocimiento), para lo cual no haría falta de ningún modo la utilización de los saberes adquiridos durante la asignatura de

competencias comunicativas, a menos que el docente hubiera dado los mínimos aspectos que debe tener una definición, y que fuera este aspecto el que se estuviera indagando; esto sin embargo parece poco probable. El énfasis esta dado en indagar por definiciones que no atañen al campo de las competencias comunicativas y que a su vez no favorecen la capacidad de análisis, síntesis o crítica esperada de la asignatura. La palabra "seleccione" no tiene cabida en la pregunta en cuanto ésta no presenta una situación en la que deba hacerse una elección; lo que se tiene más bien es una evocación, por lo que el verbo sería simplemente "escriba".

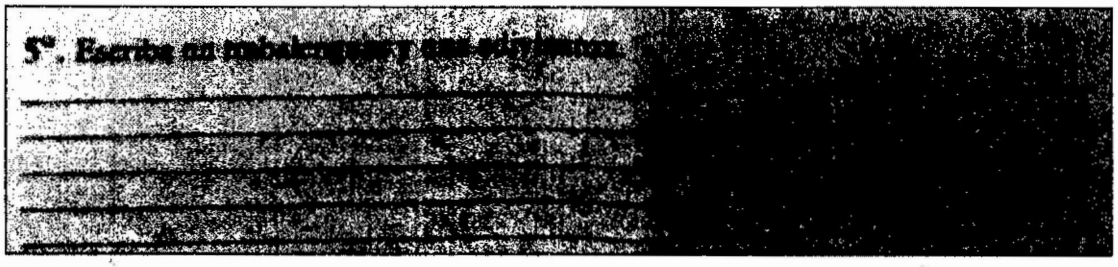


Figura 17. Cuarta pregunta de un examen final de la asignatura competencias comunicativas.

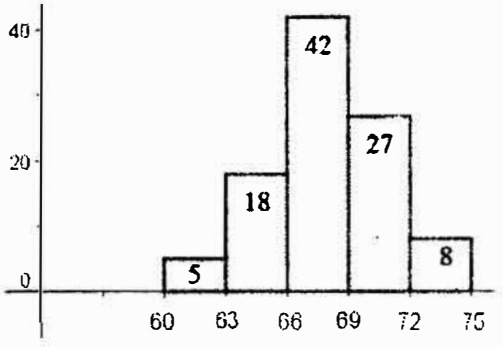
En este caso la competencia implícita sería reconocer algunos recursos del lenguaje o juegos de palabras direccionados principalmente a entretener. Se infiere que si el estudiante escribe una adivinanza y un trabalenguas, entonces conoce a qué corresponden estos recursos del lenguaje. Nuevamente la correspondencia entre lo que se espera del desarrollo de la competencia comunicativa a nivel de educación superior y la evaluación propuesta es nula; y puede inferirse que los procesos de aula están direccionados a que el estudiante se familiarice con modos de usar el lenguaje que no favorecen las competencias comunicativas en la dimensión sociocultural. Bien pudiera corresponder esta pregunta a nivel de educación primaria, en donde este tipo de recursos se utilizan para motivar a los niños a conocer la versatilidad de las palabras, sus significados y relaciones en un marco gramatical y sintáctico muy básico.

Puede concluirse el mínimo (si no nulo) aporte que este tipo de propuestas evaluativas hace a la formación del estudiante en términos de favorecer, como mínimo,

competencias de lectura como la interpretativa. Partiendo de que el examen final representa los aspectos trabajados durante el semestre, entonces la asignatura resulta ser un repaso por aspectos gramaticales propios de la primaria y secundaria. A este nivel esos aspectos pueden cubrirse a través de actividades extra clase (incluso por iniciativa del estudiante que vea que debe reforzarlos) para enfatizar aspectos que le den al estudiante herramientas interpretativas, argumentativas y propositivas en lo referido a la lectura y la escritura. El énfasis en la argumentación escrita no se revela como fundamental en la asignatura, lo que dificulta sin duda los procesos de necesaria producción académica ligados a las demás asignaturas.

Revisión del segundo parcial de **estadística descriptiva**:

1. El histograma de la distribución correspondiente al peso de 100 alumnos de Bachillerato es el siguiente:



Elabora la tabla de frecuencias que corresponde a ese diagrama.

Calcula la media, moda y mediana

2. Un dentista observa el número de caries en cada uno de los 100 niños de cierto colegio. La información obtenida aparece resumida en la siguiente **tabla**:

Nº de caries	f_i	n_i
0	25	0.25
1	20	0.2
2	x	z
3	15	0.15
4	y	0.05

Completar la **tabla** obteniendo los valores de x, y, z.

Hacer un **diagrama de sectores**.

Calcular el número medio de caries.

Figura 18. Ejemplo de un segundo parcial de estadística descriptiva.

Lo primero que salta la vista es la imposibilidad de determinar el programa académico en el que se está orientando la asignatura a partir de los contextos que estas presentan. En este punto se podría argumentar que los procesos que permiten hallar las medidas de tendencia central no varían de acuerdo a "lo que se esté contando" (da igual manzanas que dientes), sin embargo es claro que las situaciones que pudieran ligar el hacer del profesional al objeto de la asignatura de estadística serían un elemento motivacional que se agradecería considerando la percepción cultural generada sobre aquellas de naturaleza cuantitativa.

La competencia que puede inferirse es la aplicación de procedimientos que permitan establecer algunas medidas de tendencia central a partir de datos agrupados, sin embargo, es notorio que estos procedimientos no resultan vinculados de manera directa al análisis de la información que generan; nótese que en este punto convendría ligar el ejercicio a contextos del hacer profesional, dado que los datos adquieren sentido cuando se contrastan con aspectos teóricos; por ejemplo, el índice de masa corporal o el estado de la salud dental de estudiantes de colegio.

Otro aspecto que vale la pena hacer notar es que los ejercicios se tomaron exactamente de como aparecen en la página http://www.vitutor.com/estadistica/descriptiva/a_e.html , lo que demuestra el nivel de adecuación de la evaluación al contexto de formación profesional en el que la asignatura se presenta y el nivel de proposición del docente en este aspecto del proceso formativo.

El énfasis en los procedimientos para hallar datos desdibuja el sentido que estos tienen en orden a los contextos y referentes teóricos que permitirían interpretarlos, por lo que los estudiantes dejan de adquirir las esperadas habilidades de análisis que se esperarían de la asignatura, a la vez que esta les resulta ajena y poco útil en orden a sus intereses de formación y teniendo en cuenta la diversidad de problemas reales en los que podrían estar aplicándolos.

En cuanto no se presentaron evaluaciones escritas de **seminario de sociohumanidades**, no se hace posible hacer un análisis al respecto; los aspectos relacionados con la evaluación en esta asignatura se desarrollaron al revisar la correspondencia del microcurrículo vigente con los siete saberes de la educación del futuro.

Revisión al proceso de tutorías y monitorias. Se realizó una revisión al proceso de tutorías y monitorias institucionales en términos del funcionamiento actual y sus efectos, partiendo de la importancia que se le quiere dar a este aspecto en la propuesta que espera formularse. Se parte de visibilizar que desde la conformación del Centro de Atención Integral al Estudiante – CAINTES, la universidad Simón Bolívar ha trabajado para generar acciones y estrategias de acompañamiento a la comunidad estudiantil en aspectos de tipo académico, económico y psicosocial, con el propósito de fortalecer el programa de permanencia. En este sentido, Para cumplir con las acciones de fortalecimiento a nivel académico, se creó el CAINTES académico, el cual lidera el programa institucional de tutorías y monitorias cuyo objetivo fundamental es generar un impacto positivo en el rendimiento académico, la permanencia y eficiencia terminal de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta, por medio de acciones institucionales de acompañamiento y asesoría académica.

El buen funcionamiento y objetividad de los programas institucionales dependen en gran parte del seguimiento, evaluación, impacto y pertinencia de lo propuesto en la planeación y lo ejecutado, esto realizado mediante un diagnóstico para generar acciones de mejoramiento en el mismo.

Por lo anterior, el equipo de trabajo de la Dependencia de Pedagogía (dentro del que se incluye el autor de este proyecto), tomando como insumo algunas de las reflexiones realizadas por los Jefes de Docencia y Coordinadores de área durante las reuniones semanales de seguimiento a procesos pedagógicos, realizó un diagnóstico al funcionamiento del programa institucional de tutorías y monitorias, en donde se identificaron dificultades y fortalezas del programa que sirvieran como base para

formular una propuesta del funcionamiento esperado, con el fin de tener una mayor eficacia, impacto y pertinencia al acompañamiento académico de los estudiantes, principalmente para favorecer las competencias genéricas, de las que en buena parte depende el avance en las específicas.

El anexo 15 presenta el diagnóstico de los aspectos relacionados con la operación de las actividades de tutoría y monitoria, precisiones conceptuales frente a los términos (partiendo de que el concepto define la manera en la que se instrumentaliza el funcionamiento), algunas estrategias frente a la implementación, y algunas conclusiones generales.

Análisis de fortalezas y debilidades de aspectos operativos del seminario de sociohumanidades.

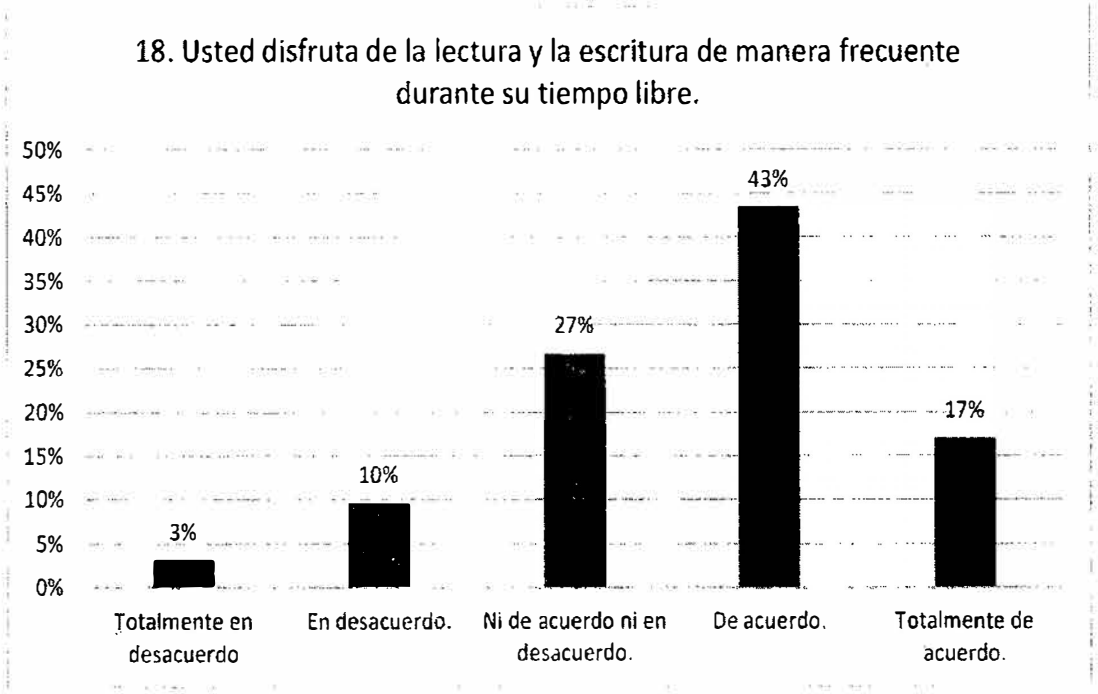
El análisis, que bien puede complementar la mirada desde los ejes del currículo complejo propuesta en este apartado, corresponde a la mirada de quien ingresa como coordinador de sociohumanidades en el año 2013, y da cuenta del poco rigor académico y operativo de la asignatura evidenciado en el año 2013 y anteriores.

Encuesta de percepción: aspectos institucionales que favorecen y que podrían entrar a favorecer la formación de las competencias genéricas.

En este punto se indaga por los hábitos, preferencias y actitudes de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura y escritura; lo mismo que por su perspectiva y la de los docentes frente a las situaciones institucionales que podrían favorecer el desarrollo de las competencias genéricas. Estos aspectos se tendrán en consideración (en contraste con los aspectos teóricos incluidos en el proyecto y los demás elementos diagnósticos) con el fin de formular los aspectos que configurarán el diseño curricular propuesto.

Los aspectos motivacionales son indagados para las competencias de lectura y escritura teniendo en cuenta su importancia si se quieren formular estrategias que los vinculen de manera efectiva y afectiva a procesos de enseñanza.

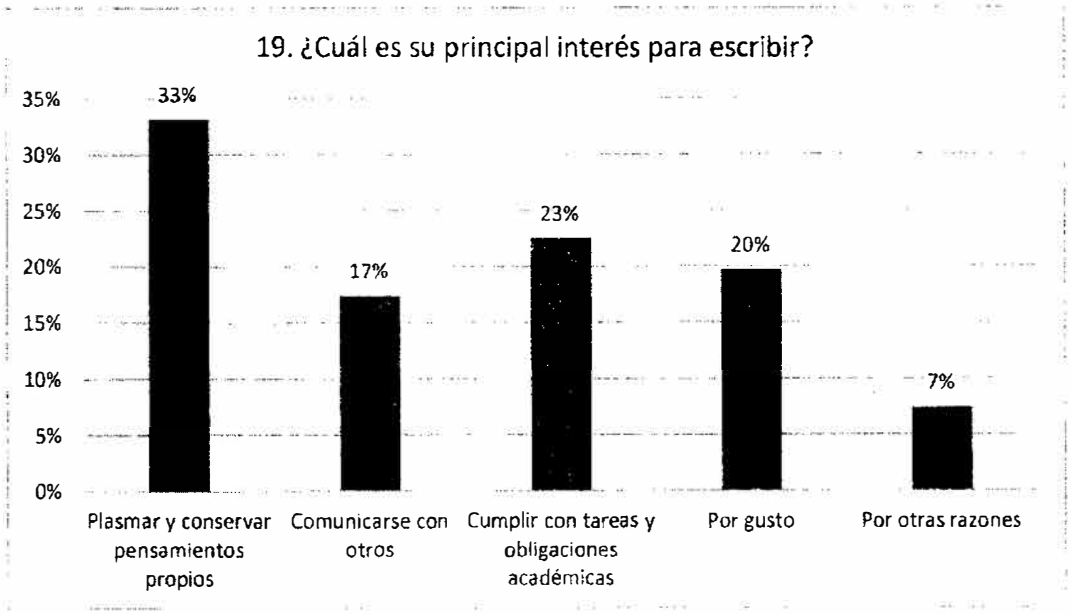
Gràfica 1. Percepción de los estudiantes con respecto al disfrute de las prácticas de lectura y escritura durante su tiempo libre.



60% de los estudiantes manifiestan acuerdo y total acuerdo (17%) en que disfrutan de las prácticas de lectura y de escritura durante su tiempo libre; mientras que el 13% manifiesta desacuerdo y total desacuerdo (3%). Por su parte 27% de los estudiantes no manifiestan ni acuerdo ni desacuerdo.

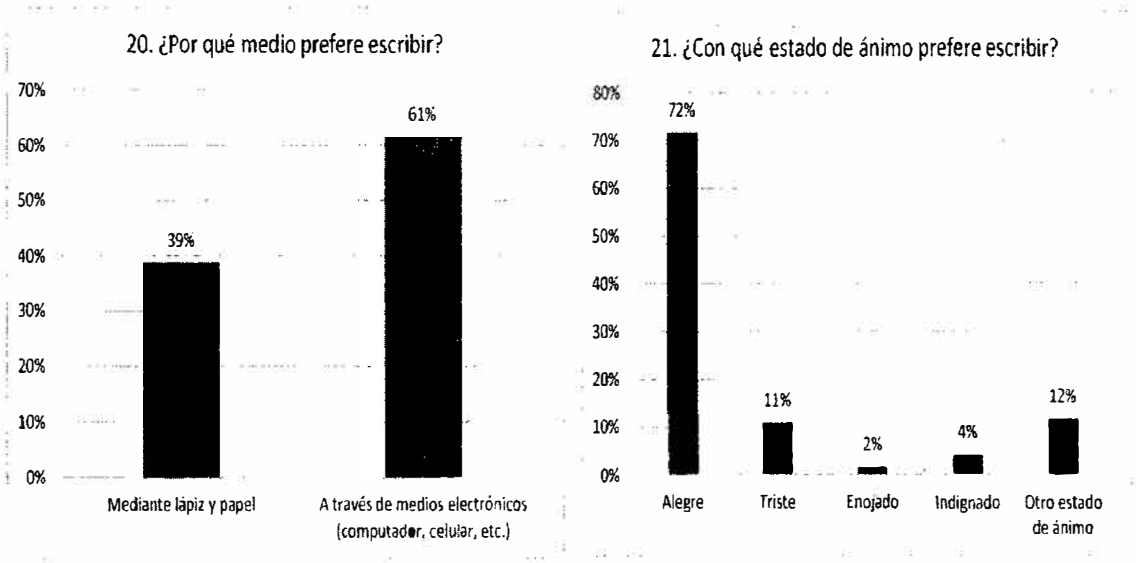
Que el 40% de los estudiantes no expresen acuerdo o total acuerdo frente al disfrute de las prácticas de lectura y escritura resulta preocupante si se considera la importancia de estas prácticas como movilizadoras de la producción de conocimiento en los contextos académicos.

Gràfica 2. Percepción de los estudiantes frente a su Interés para realizar prácticas de escritura.



Sólo un 20% de los estudiantes manifiestan realizar actividades de escritura por gusto; esto contrasta con el 60% de estudiantes que en la anterior pregunta manifestaron acuerdo con disfrutar de las actividades de lectura y escritura durante su tiempo libre; podría inferirse que la mayoría de estos estudiantes encuentran mayor disfrute en la lectura que en la escritura. 23% de los estudiantes manifiestan que escriben para cumplir con obligaciones académicas. Se destaca que el 33% manifiestan que escriben con el interés de plasmar y conservar pensamientos propios, lo que bien pudiera tomarse como una ventaja para favorecer los procesos de escritura argumentativa a partir de temas que resulten motivantes. 17% manifiesta que escribe para comunicarse con otros.

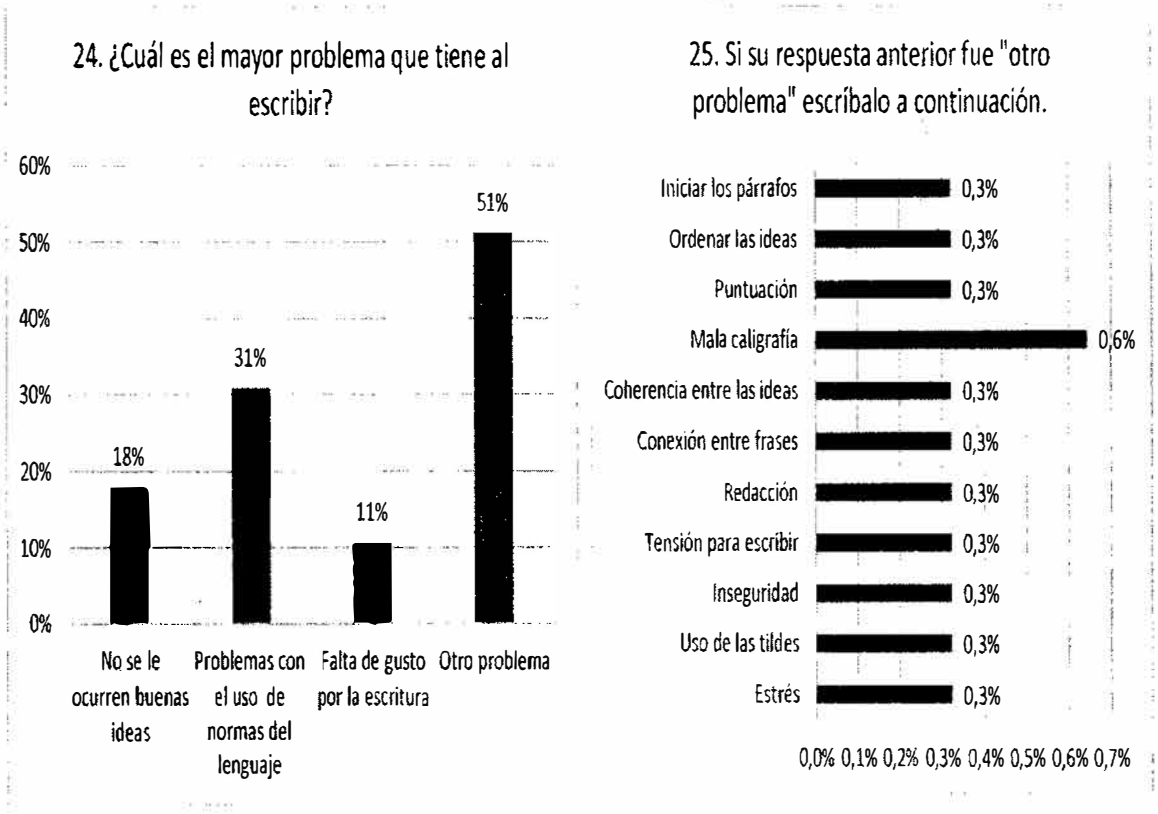
Gràfica 3. Percepción de los estudiantes frente al medio y el estado de ánimo con el que prefieren escribir



61% de los estudiantes manifiestan preferir la escritura a través de medios electrónicos, frente a un 39% que prefieren el lápiz y el papel. Es posible que la movilización de la escritura a través de medios electrónicos que convencionalmente no se utilizan en el aula para procesos de la enseñanza de la escritura, resulte de utilidad si se integra adecuadamente a una estrategia didáctica en ese sentido.

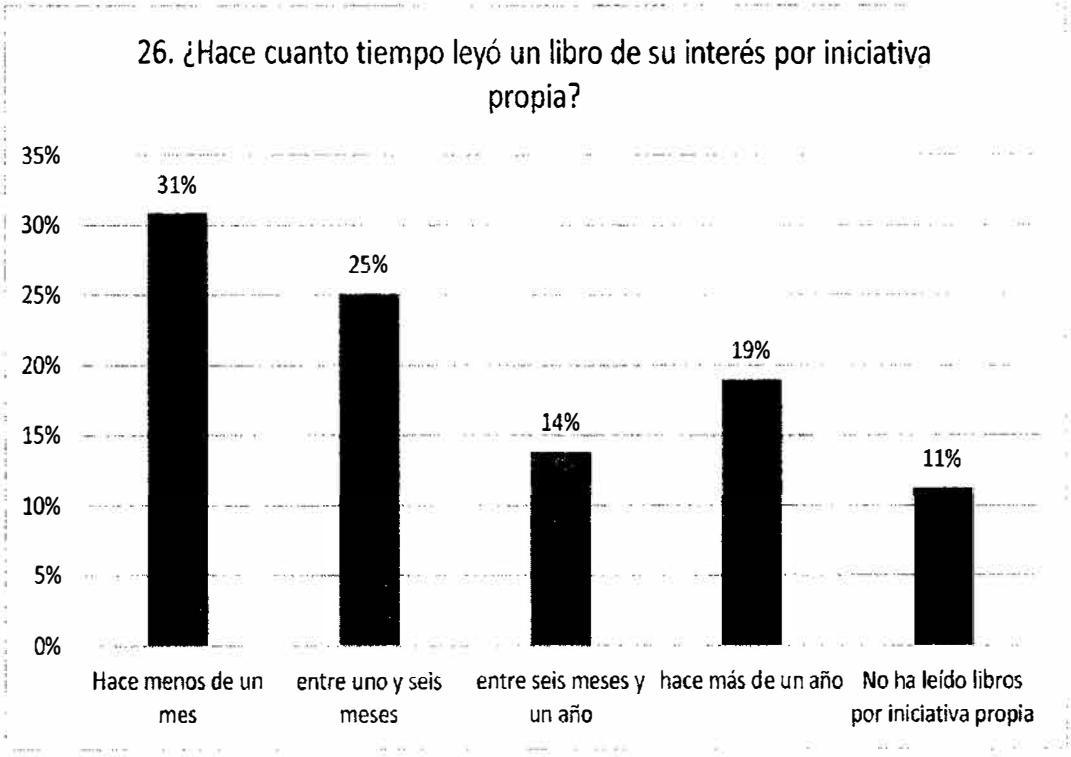
Destaca que el 72% de los estudiantes manifiesten preferir escribir cuando se encuentran alegres, lo que evidencia la utilidad que representaría vincular elementos motivacionales que desde dicho estado de ánimo pudiesen favorecer los procesos de escritura; sin embargo, una postura crítica de la escritura no siempre se moviliza desde el estado de alegría, como sí de una actitud reflexiva y crítica. El hecho es que la movilización de las emociones es un detonante que bien aprovechado puede generar escenarios de interés para favorecer el aprendizaje de tales competencias.

Gràfica 4. Percepción de los estudiantes frente a los problemas que tienen al escribir.



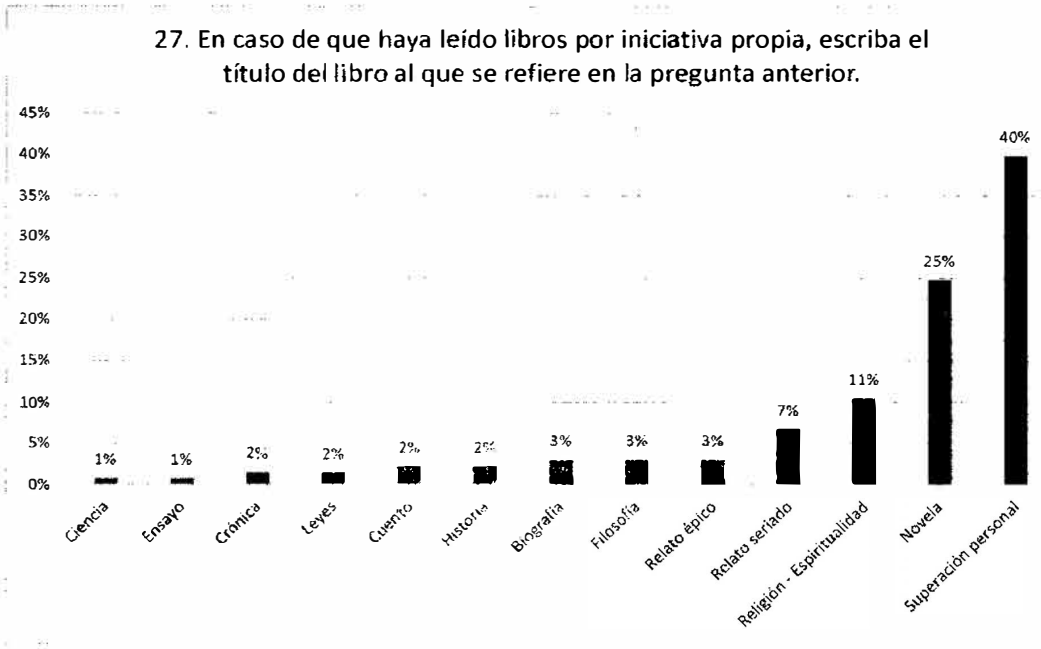
31% de los estudiantes manifiestan que su mayor problema al escribir se refiere al uso del lenguaje; 18% refieren que no se les ocurren buenas ideas y un 11% la falta de gusto por la escritura. Si bien 51% de los estudiantes refieren otros problemas, solo once estudiantes (4%) indican cuáles son esos otros problemas, y los relacionan principalmente con aspectos de organización de la estructura del texto o de uso del lenguaje, seguido de aspectos emocionales como el estrés, la inseguridad o la tensión al escribir. Parece que los aspectos técnicos relacionados con la escritura que no son de manejo de los estudiantes pueden estar generando problemas a la hora de concretar la tarea escritural en cuanto generan estados de tensión que no favorecen la producción textual.

Gràfica 5. Percepción de los estudiantes frente al tiempo transcurrido desde la lectura por iniciativa propia de su último libro.



33% de los estudiantes leyeron por iniciativa propia su último libro aproximadamente entre seis meses y un año; mientras que un 11% no ha leído libros por iniciativa propia; estos datos resultan de interés en cuanto se sumaría un 44% de estudiantes que tienen bajos hábitos de lectura. Por su parte 31% expresan haber leído un texto por iniciativa propia hace menos de un mes, y un 25% entre uno y seis meses.

Gràfica 6. Clasificación de los títulos de los últimos libros que los estudiantes han leído por iniciativa propia



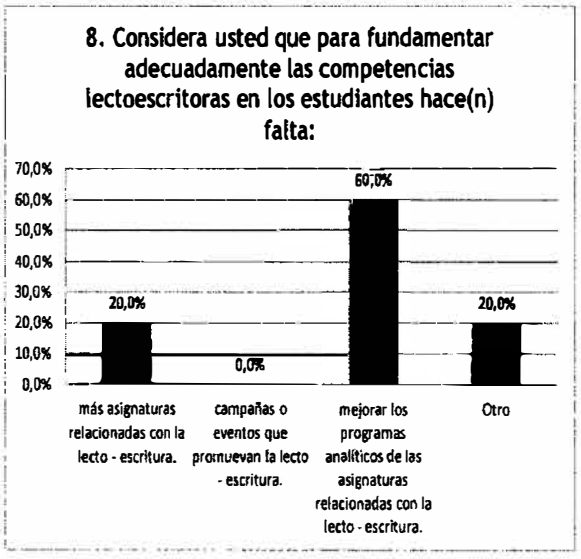
Es notorio el interés de los estudiantes por libros que les ayuden a superar situaciones de orden personal o a lograr el éxito en determinadas áreas de su vida; teniendo en cuenta que 78% de los encuestados se encuentran entre los 15 y los 25 años, es posible que su interés se centre en resolver aspectos en dicho ámbito. El 25% de los estudiantes prefiere la lectura de novelas, el 11% los libros de religión y espiritualidad y el 7% los relatos seriados (como la saga crepúsculo, Harry Potter y 50 sombras de Grey). Es claro el énfasis en los intereses de lectura sobre los libros fáciles de digerir que ofrecen fórmulas para vivir bien, entretenimiento o consejos espirituales con énfasis religioso, los cuales no resultan determinantes para favorecer la reflexión sobre problemas globales, de la cultura o de formas de pensar que se aproximen más a la filosofía, las ciencias, las artes o las humanidades. Solo un 1% se interesa en libros de ciencia, y otro 1% en ensayos.

A continuación se presentan las respuestas a las preguntas que docentes y estudiantes respondieron frente a los escenarios y estrategias que pudieran entrar a favorecer la formación de las competencias genéricas:

a) Competencias de lectura y escritura.

Gràfica 7. Percepción de estudiantes y docentes de competencias comunicativas acerca de los escenarios que podrían favorecer la formación de las competencias lectoescritoras en la universidad



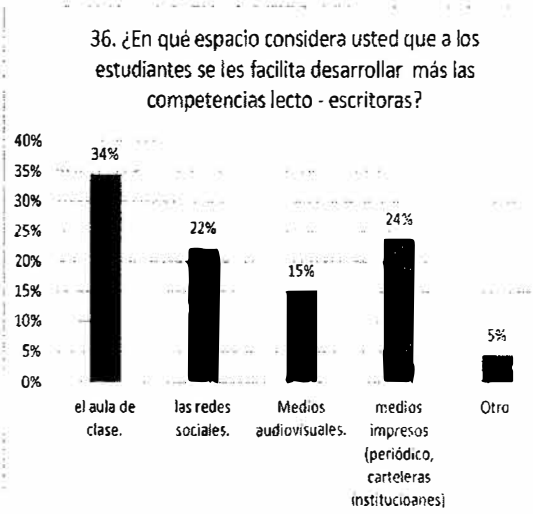


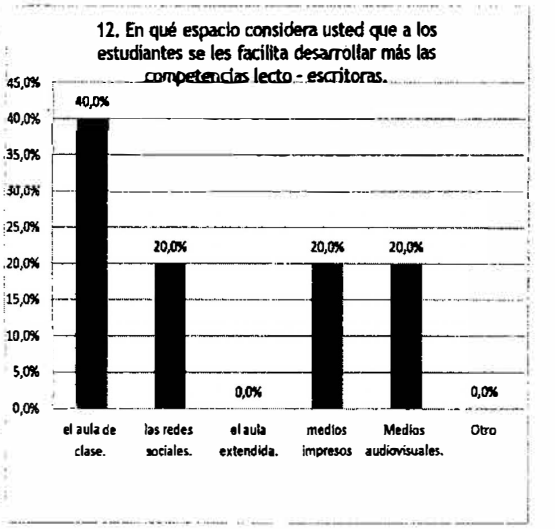
Es evidente la coincidencia entre docentes y estudiantes frente a lo que hay que hacer para fundamentar las competencias de lectura y escritura; 60% de los docentes consideran que deben mejorarse los planes analíticos de asignatura, y el 53% de los estudiantes creen que las actividades de aula interesantes pueden entrar a favorecerlas; el escenario más favorecedor desde la perspectiva de estos actores resulta ser el aula de clase. Mientras que ningún docente considera que las campañas o eventos de promoción de la lecto escritura sea el escenario más favorable, 20% de los estudiantes consideran que sí; esto puede tener que ver con la tendencia a socializar de los estudiantes, y a la forma convencional de desarrollar la enseñanza que proponen la mayoría de los docentes.

20% de los docentes consideran que hacen falta más asignaturas de lecto escritura (en contraposición al 0% que no consideran la realización de campañas) frente a 6% de estudiantes que muestra acuerdo al mismo respecto. Así, parece que los docentes apuestan más a la fórmula de *mejores y más asignaturas*, mientras que los

estudiantes a la *calidad de la asignatura y a espacios complementarios que resulten interesantes* (y por qué no divertidos).

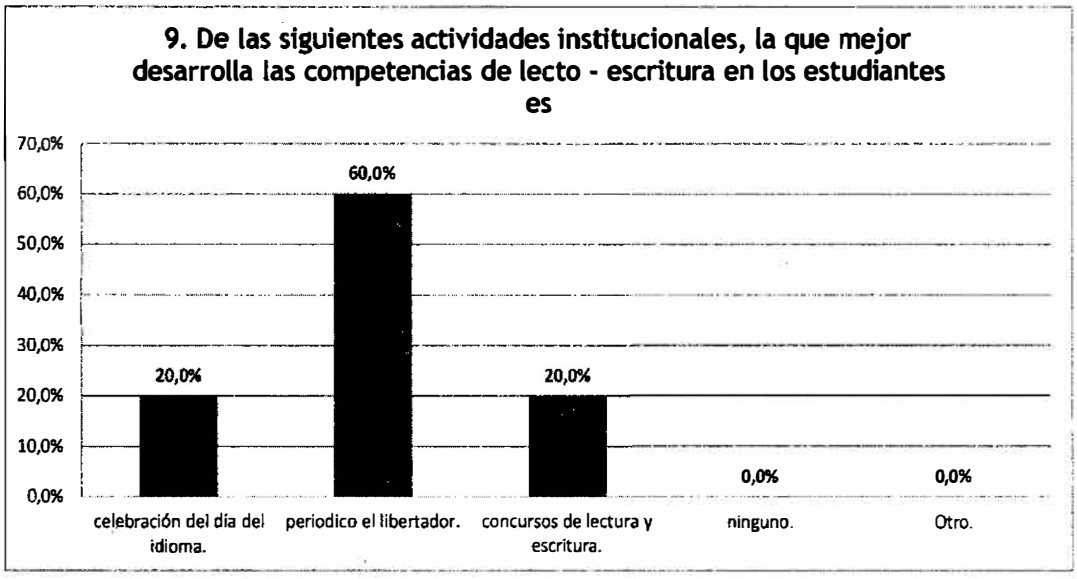
Gràfica 8. Percepción de estudiantes y docentes de competencias comunicativas acerca de los espacios que podrían favorecer la formación de las competencias lectoescritoras en la universidad.





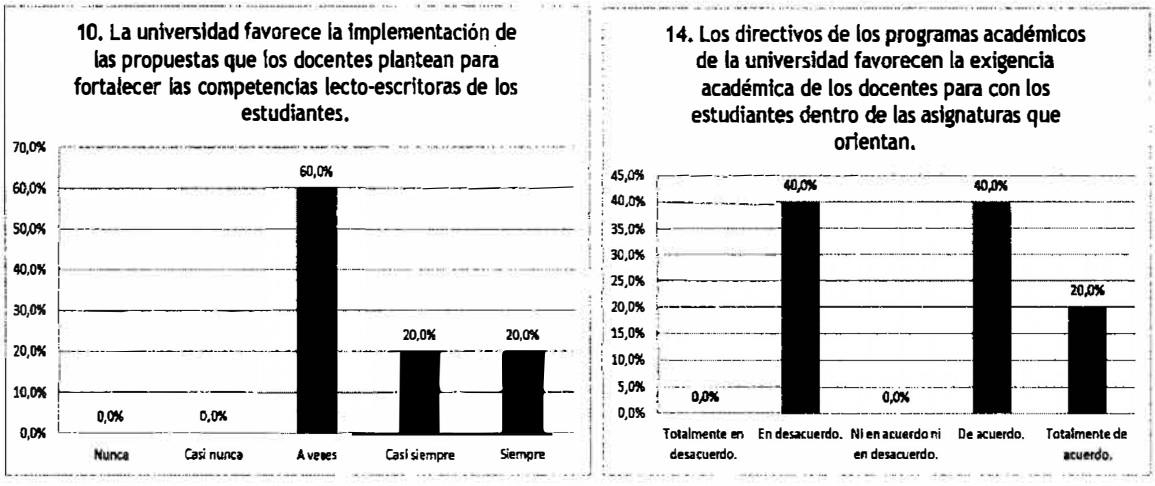
Un 53% de los estudiantes consideran que el aula de clase es el espacio en el que más se les facilita desarrollar las competencias de lecto escritura, lo que está cerca del 40% de los docentes frente al mismo aspecto. 22% de los estudiantes y 20% de los docentes consideran que las redes sociales podrían ser favorecedoras de estas competencias; mientras que 24% de los estudiantes y 20% de los docentes están de acuerdo en que los medios impresos son los más adecuados a ese respecto. Ningún docente consideró que el aula extendida podría facilitar a los estudiantes el desarrollo de las competencias lectoescritoras, mientras que un 15% de los estudiantes reconocen el papel favorecedor que tienen los medios audiovisuales. Es notorio el acuerdo entre docentes y estudiantes respecto a las respuestas, salvo lo referido al aula extendida y a los medios audiovisuales y, dado que los estudiantes se inclinan más a reconocer el impacto favorecedor de estos últimos.

Gràfica 9. Percepción de los docentes frente a las actividades institucionales que mejor desarrollan las competencias de lecto escritura en los estudiantes.



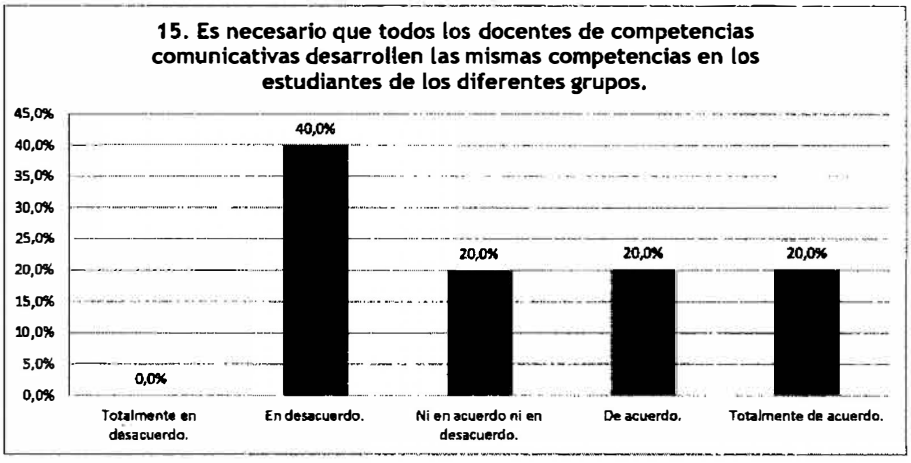
Destaca en esta respuesta que se considere más favorecedor para la competencia de lectura y escritura el periódico institucional, en detrimento evidente de espacios de interacción directa entre docentes y estudiantes. Resulta poco propositivo que los docentes no enuncien otros posibles escenarios favorecedores de formación además de los que presentan las opciones de respuesta.

Gràfica 10. Percepción de los docentes frente al favorecimiento que hace la universidad del desarrollo de las competencias de lecto escritura en los estudiantes.



60% de los docentes consideran que a veces la universidad favorece la implementación de estrategias para fortalecer las competencias de lectura y escritura, mientras que un 20% considera que lo hace siempre, y otro 20%, casi siempre. Por su parte 60% de docentes está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que los directivos de los programas académicos favorecen la exigencia de los docentes para con los estudiantes dentro de las asignaturas que orientan, mientras que un 40% muestra desacuerdo al respecto. Se lee en las respuestas una percepción a una universidad que no es muy enfática en favorecer las estrategias frente a la lectura y la escritura, y unos directivos de programas con una representativa tendencia a no permitirle exigencia en el aula a los docentes. La revisión de la cultura institucional al respecto evidencia que algunos directivos de programa hacen circular discursos indirectos o mensajes directos en torno a la consideración con los estudiantes, argumentando el alto nivel de ocupación de estos últimos o bien, la necesidad de apoyarlos en su proyecto formativo (lo que debería reflejarse en la adecuada exigencia y no en la permisividad).

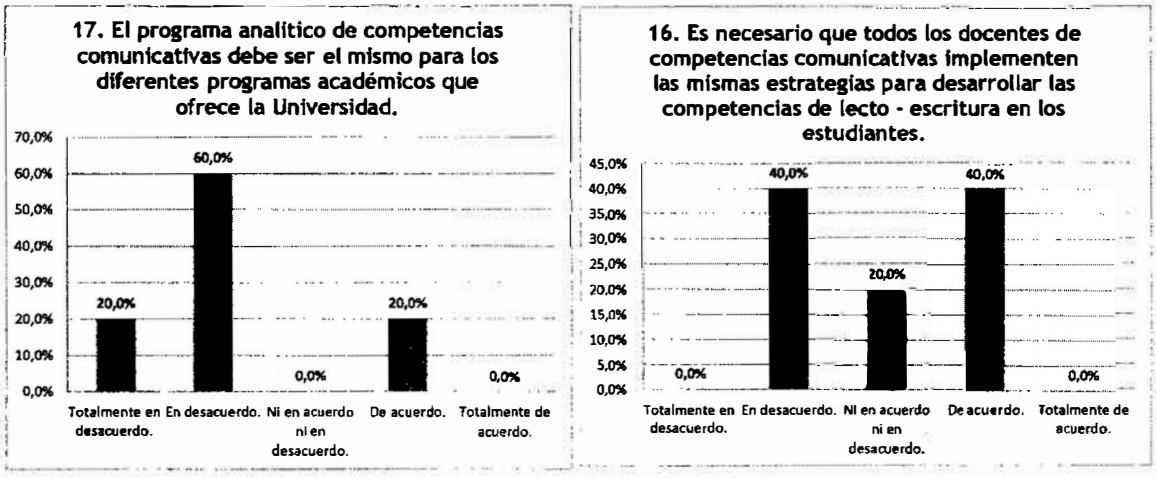
Gràfica 11. Percepción de los docentes de competencias comunicativas frente al desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de los diferentes grupos.



La pregunta tiene como trasfondo conocer qué tanto los docentes están asumiendo la definición de criterios comunes de formación en orden a los propósitos de la asignatura e institucionales; es ese caso, es notorio que no consideran importante la definición de tales criterios en orden a favorecer la formación del perfil esperado del

estudiantes en el campo de las competencias comunicativas. Es así como el 40% de los docentes están en desacuerdo con que se deben desarrollar las mismas competencias para los diferentes grupos, 20% ni en acuerdo ni en desacuerdo, y un 40% en acuerdo y total acuerdo.

Gràfica 12. Percepción de los docentes de competencias comunicativas frente al desarrollo de estrategias para favorecer la lecto escritura y al contenido del plan analítico de asignatura.

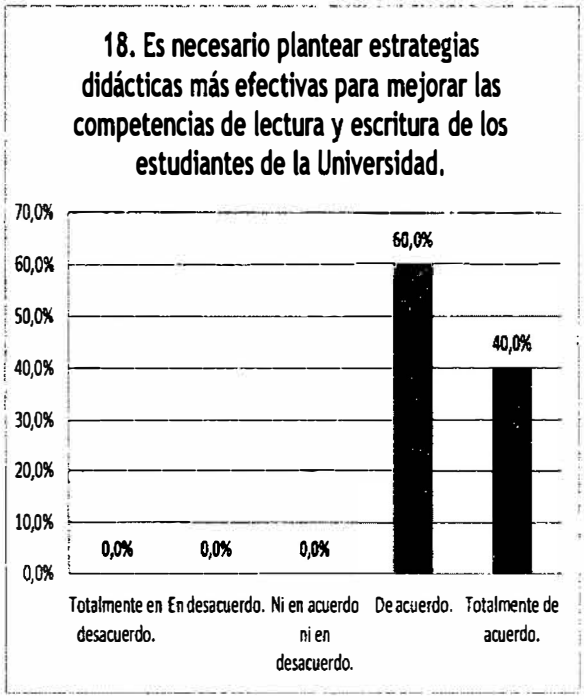


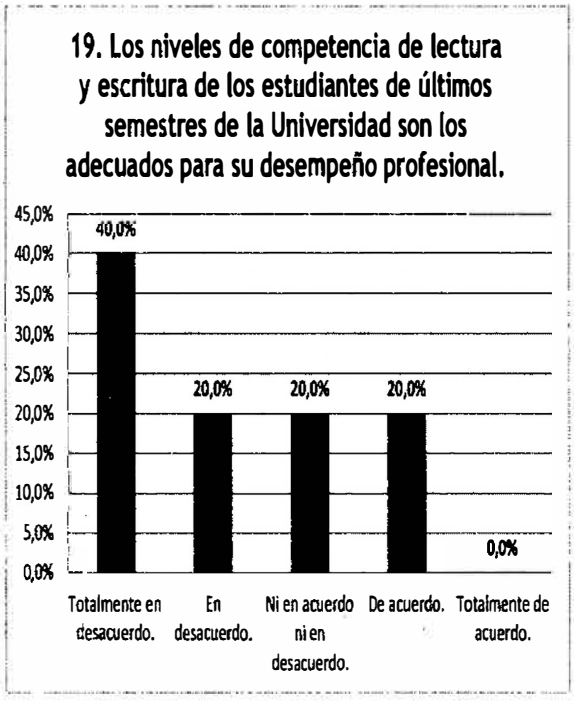
Es claro el desacuerdo y total desacuerdo con que los docentes de competencias comunicativas deban implementar el mismo plan analítico de asignatura en los diferentes programas académicos, lo que contrasta con el hecho de que no se evidencie la adecuación de los mismos en orden al programa en el que se implementan; este aspecto se echa de menos teniendo en cuenta que a pesar de que la lectura y la escritura son competencias genéricas, bien el trabajo de textos que liguen con los campos de conocimiento puede dotar de mayor atractivo a los procesos de enseñanza que se implementan en el aula. Por su parte un 20% de los docentes se muestran de acuerdo con que los programas analíticos deben ser los mismos para los diferentes programas.

En cuanto a las estrategias para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura hay una división de opiniones de 40 – 40 frente al hecho de que los docentes deban implementar las mismas dentro de la asignatura, y un 20% no expresa acuerdo ni desacuerdo. Aunque el 80% de los docentes expresen desacuerdo con "unificar" el

programa analítico para todas las asignaturas, un 40% considera que deben implementarse las mismas estrategias de formación; esto puede evidenciar un escenario favorable en orden a particularizar el microcurrículo para los programas y avanzar en estrategias comunes que permitan alcanzar las competencias esperadas.

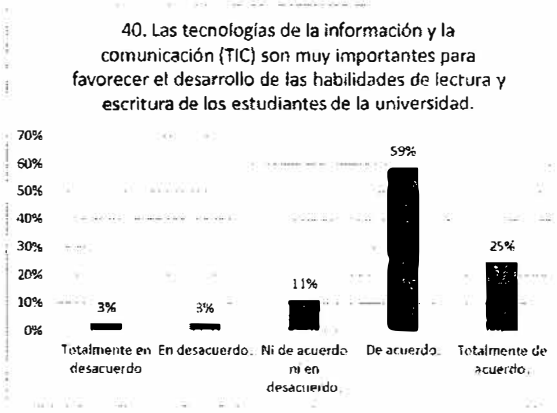
Gràfica 13. Percepción de los docentes de competencias comunicativas sobre el nivel de competencias de lectura y escritura de los estudiantes y sobre la necesidad de implementar estrategias al respecto.

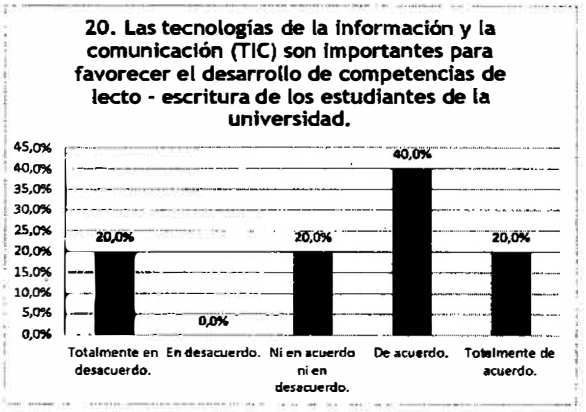




El hecho de que 40% de los docentes expresen total desacuerdo, y 20% desacuerdo con el hecho de que los estudiantes de últimos semestres poseen adecuadas competencias de lectura y escritura para su adecuado desempeño profesional, corresponde con el 100% de acuerdo y total acuerdo respecto a la necesidad de plantear mejores estrategias didácticas para formarlas. Destaca que sólo un 20% de los docentes consideren que los niveles de competencia de los estudiantes de últimos semestres son los adecuados para su desempeño profesional, lo cual sin duda, corresponde a los resultados institucionales en pruebas internas y externas.

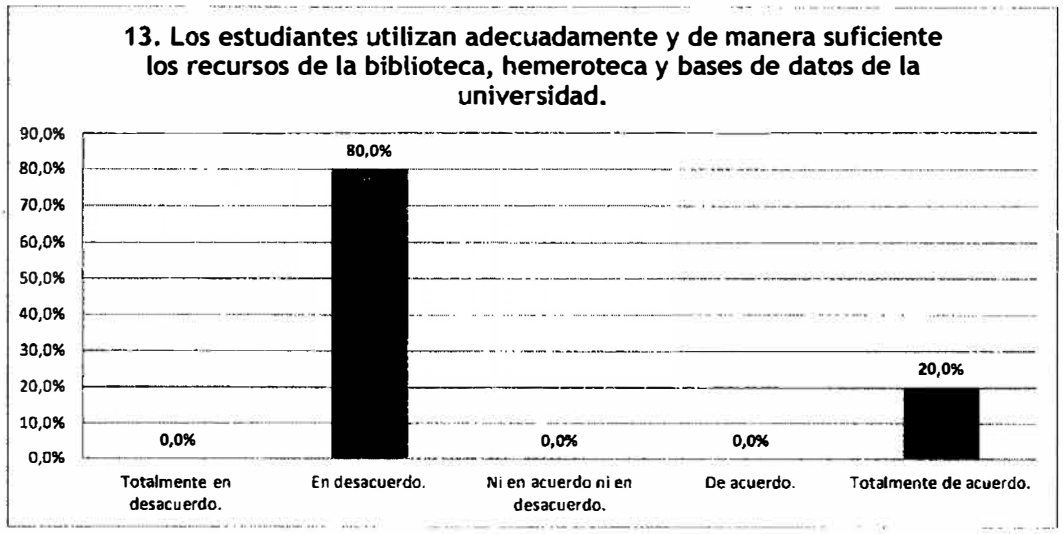
Percepción de los docentes y estudiantes de competencias comunicativas sobre la importancia de las TICs para favorecer las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de la universidad.





El relativo acuerdo de docentes y estudiantes sobre el papel de las TICs para favorecer la lecto escritura evidencia que éste sería un escenario favorecedor al respecto. Destaca que un 20% de los docentes expresen total desacuerdo frente a la conveniencia de las TICs para favorecer las competencias de lectura y escritura.

Gràfica 14. Percepción de los docentes frente al uso que hacen los estudiantes de los recursos relacionados con el desarrollo de las competencias de lecto escritura en la universidad.

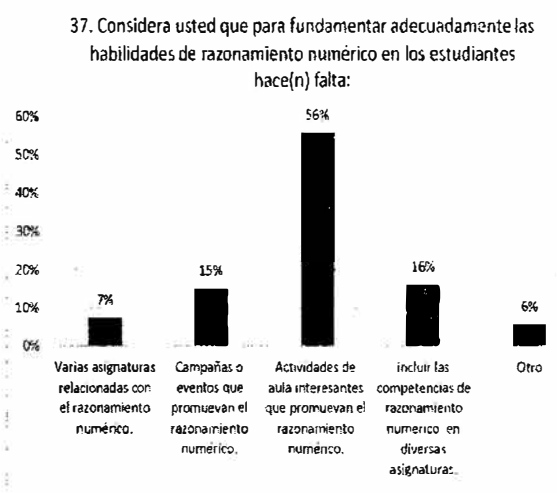


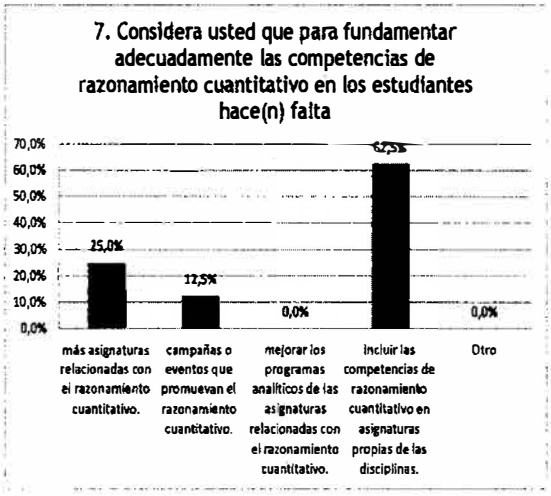
80% de los docentes expresan desacuerdo frente al hecho de que los estudiantes utilizan adecuadamente y de manera suficiente los recursos de la biblioteca, hemeroteca

y bases de datos de la universidad, y un 20% expresa total desacuerdo. Esta percepción resulta llamativa en cuanto los docentes no relacionan en sus microcurrículos buena parte de los textos que dicen utilizar como referencia en sus clases, y a su vez no consignan metodologías que explícitamente hagan uso de los recursos que ofrece la biblioteca virtual y física.

b) Competencias de razonamiento cuantitativo.

Gràfica 15. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente a las estrategias que fundamentarían las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad.

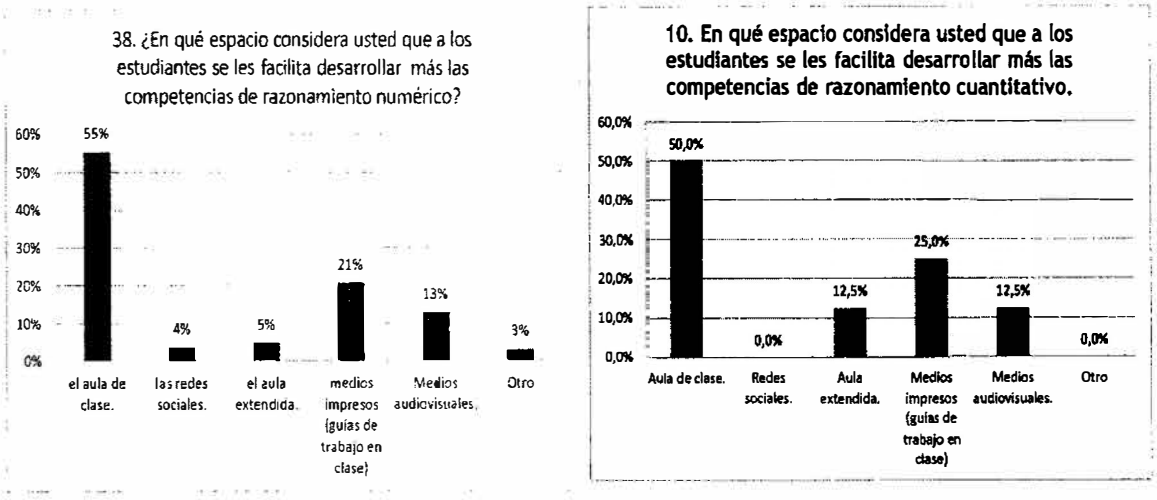




Un 56% de los estudiantes consideran que la fundamentación de las competencias de razonamiento cuantitativo puede hacerse a través de actividades de aula interesantes que las promuevan, 16% considera que se puede hacer incluyéndolas en diversas asignaturas, 15% considera que a través de campañas y sólo un 7% cree que hacen falta más asignaturas relacionadas con el razonamiento numérico. Por su parte los docentes de Ciencias Exactas no consideran que para ese efecto deban mejorarse los programas analíticos de las asignaturas de su área, sino incluir esas competencias en otras asignaturas disciplinares; y un 25% cree que hacen falta más asignaturas relacionadas con razonamiento cuantitativo. Es claro en énfasis de los docentes de ciencias exactas en transferir parte de la responsabilidad de la formación de las

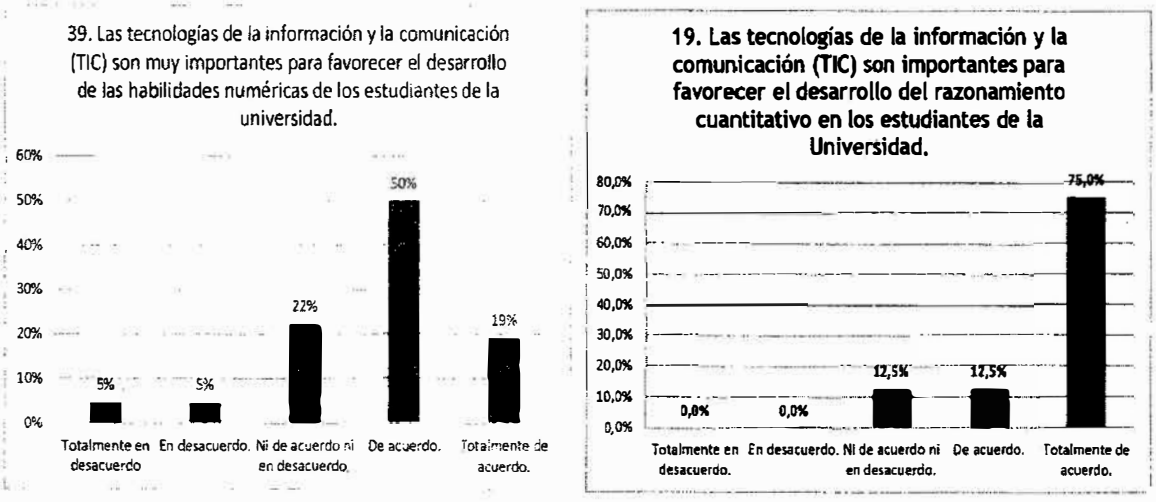
competencias de razonamiento cuantitativo a otras asignaturas (nuevas o disciplinares), lo que de algún modo podría tomarse como "salvar su responsabilidad".

Gràfica 16. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente a los espacios que favorecerían las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad.



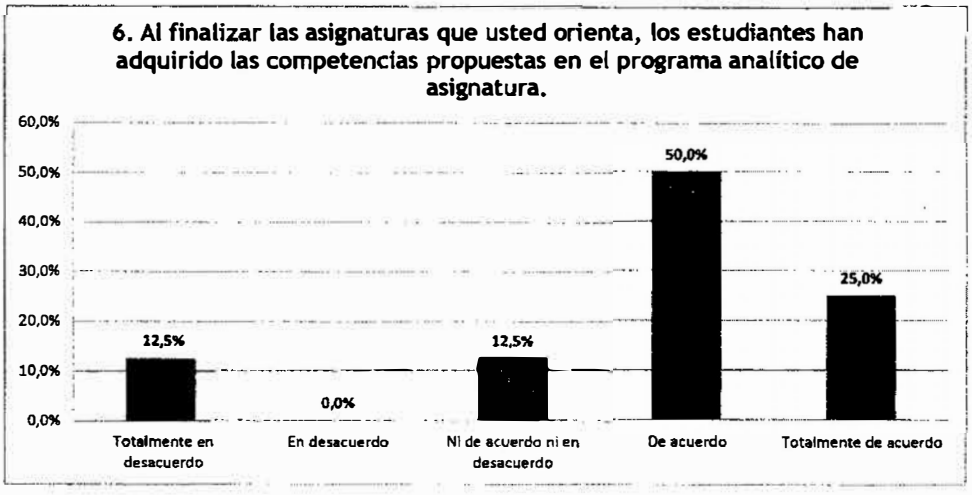
Son evidentes los acuerdos de docentes y estudiantes frente a las respuestas en este aspecto; 55% de los estudiantes y 50% de los docentes consideran que el espacio más favorecedor para desarrollar las competencias de razonamiento cuantitativo es el aula de clase; 21% de los estudiantes y 25% de los docentes consideran que los medios impresos son un escenario favorecedor al respecto; mientras que los medios audiovisuales no son considerados los mejores escenarios al respecto, habiendo un empate de 13% de docentes y estudiantes al respecto.

Gràfica 17. Percepción de estudiantes y docentes de Ciencias Exactas frente al papel de las TICs para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo en la universidad.



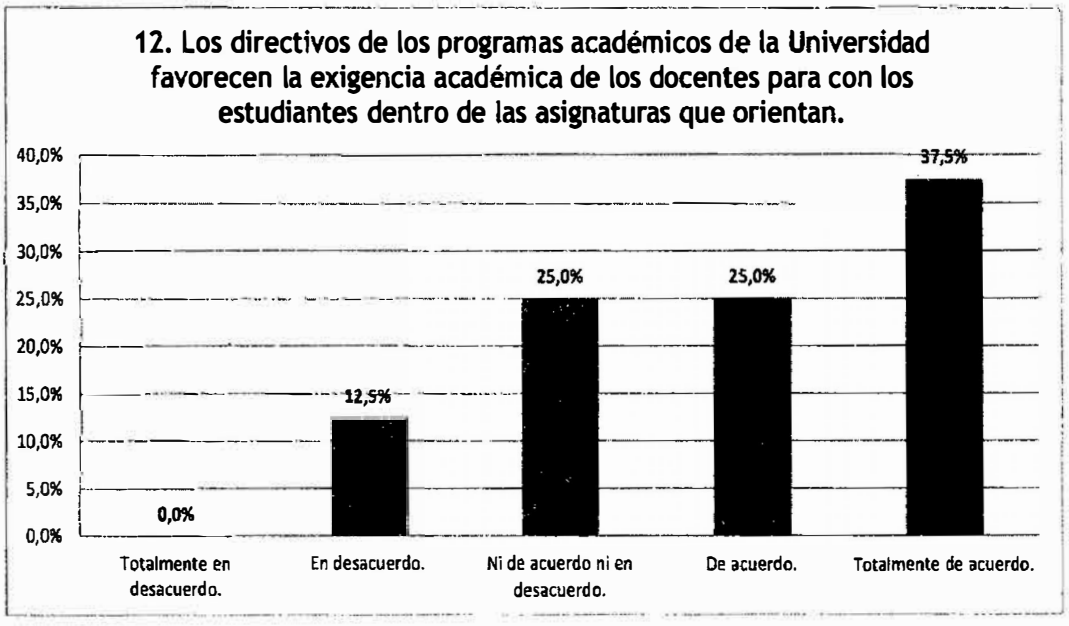
Se evidencia un acuerdo respecto a la importancia de las TICs para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo, aunque con mayor énfasis por parte de los docentes; así, 75% de ellos expresan total acuerdo y 13% acuerdo. Por su parte los estudiantes expresan 50% de acuerdo y 19% de total acuerdo. 22% de los estudiantes y 13% de los docentes no expresan acuerdo ni desacuerdo al respecto.

Gràfica 18. Percepción de los docentes de Ciencias Exactas sobre el aprovechamiento que hacen sus estudiantes de los recursos de la biblioteca, hemeroteca y bases de datos.



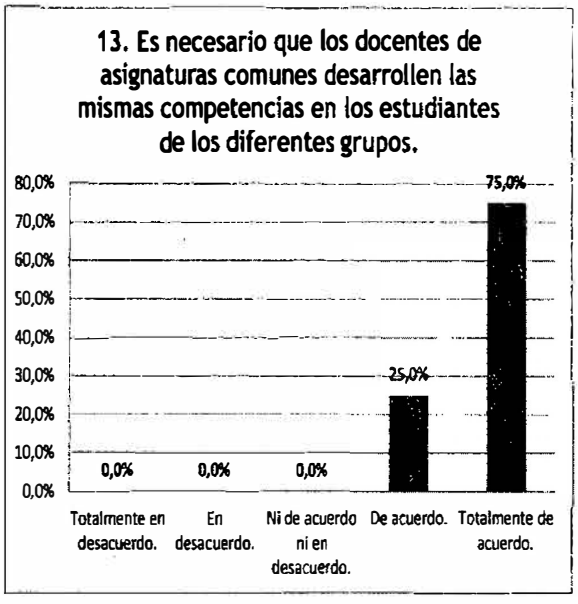
Sólo un 37% de los docentes expresan acuerdo sobre el adecuado uso que hacen sus estudiantes de los recursos de la biblioteca, hemeroteca y bases de datos; 25% no expresa acuerdo ni desacuerdo, y el restante 37% expresa desacuerdo y total desacuerdo a este respecto. El resultado resulta llamativo si se contrasta con la inclusión casi nula de estos recursos institucionales en los microcurrículos de estadística que en este proyecto se revisaron.

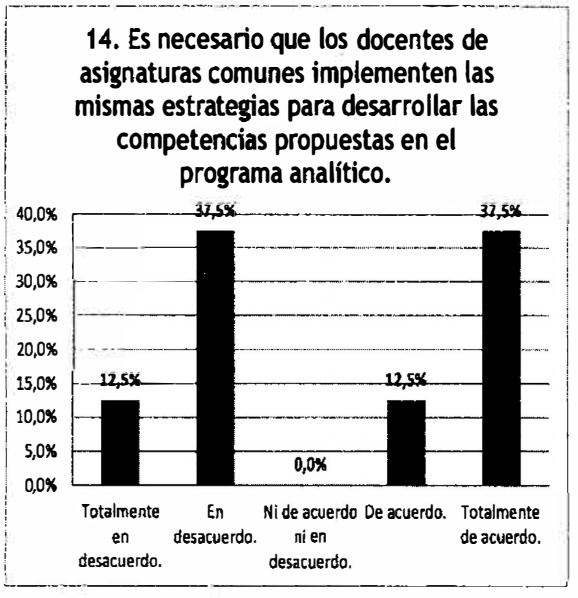
Gràfica 19. Percepción de los docentes de Ciencias Exactas sobre el favorecimiento que hacen los directivos de los programas académicos del nivel de exigencia de los docentes del área para con sus estudiantes.



63% de los docentes expresan acuerdo y total acuerdo sobre el favorecimiento que hacen los directivos de los programas académicos del nivel de exigencia de los docentes del área para con sus estudiantes. El respaldo de los directivos al criterio de los docentes cuando exigen a sus estudiantes, resulta necesario para que las acciones planteadas resulten efectivas; un 37% de percepción de no respaldo indica la cultura que al respecto debe generarse desde los directivos.

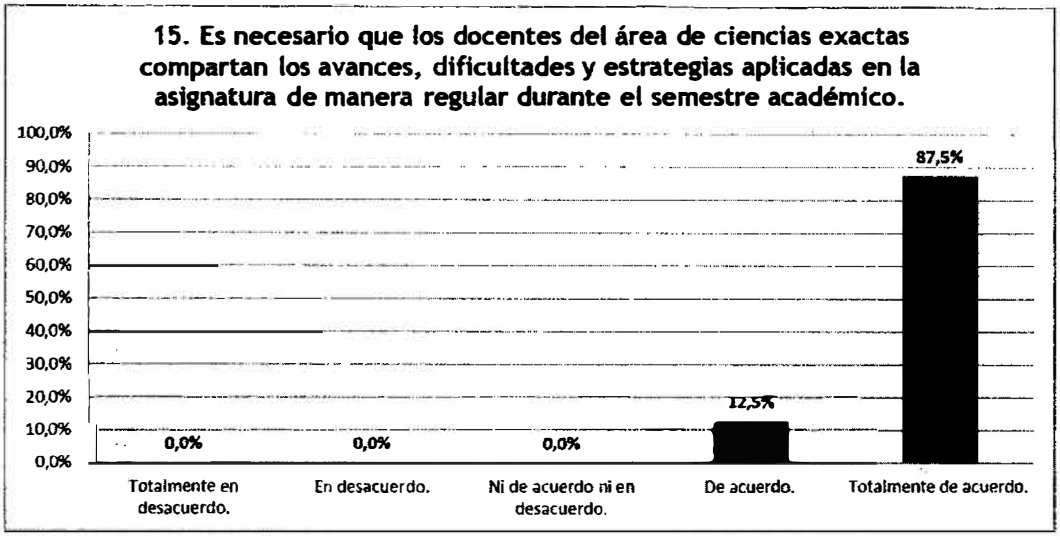
Gràfica 20. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente al desarrollo de estrategias para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo, y al contenido del plan analítico de asignatura.





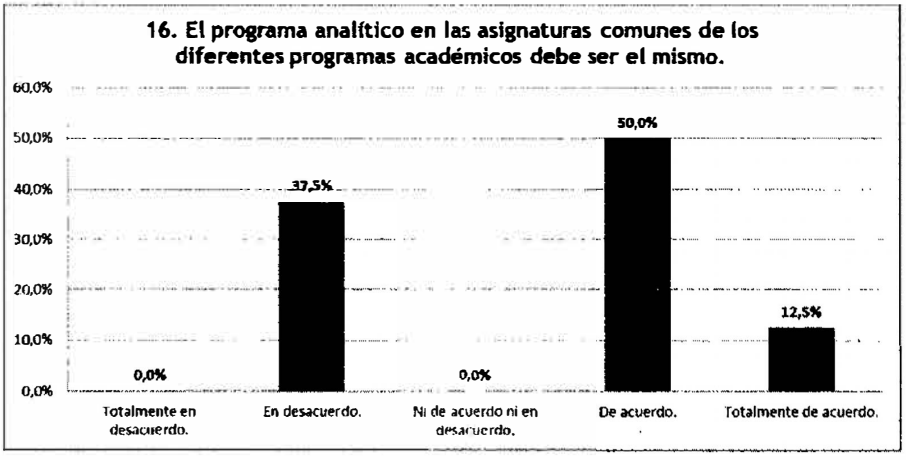
Es claro el acuerdo (25%) y total acuerdo (75%) de los docentes de ciencias exactas frente a la necesidad de que los docentes de asignaturas comunes desarrollen las mismas competencias en los estudiantes de los diferentes grupos, lo que pude resultar en un aspecto favorecedor para la definición de objetivos de formación consensuados; en cuanto a las estrategias implementadas para favorecer tales competencias no hay un acuerdo, dado que el 50% están de acuerdo con que deben ser las mismas para todos los docentes que desarrollan un mismo programa analítico, y un 50% expresa desacuerdo y total desacuerdo.

Gràfica 21. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la necesidad de que los docentes del área de ciencias exactas compartan los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura.



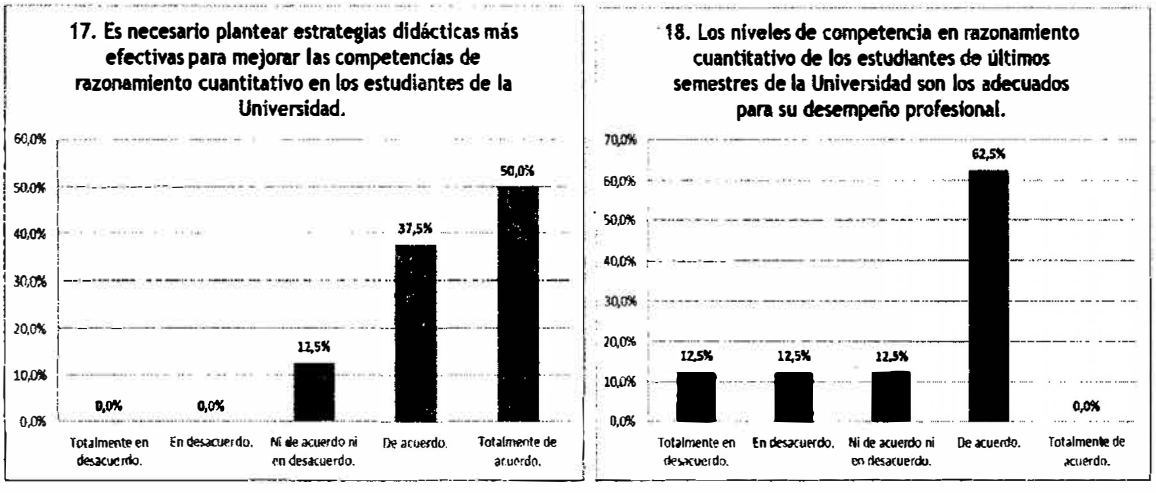
El hecho de que el 87% de los docentes de Ciencias Exactas expresen total acuerdo frente a la necesidad de compartir los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura evidencia un escenario favorable para avanzar en la formulación y desarrollo de escenarios al respecto en orden a fortalecer las competencias de razonamiento cuantitativo.

Gràfica 22. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la posibilidad de tener microcurrículos iguales en asignaturas comunes orientadas en diferentes programas.



63% de los docentes expresan acuerdo o total acuerdo frente a la posibilidad de incorporar el mismo microcurrículo para asignaturas que se presenten en diferentes programas académicos, 0% no expresa acuerdo o desacuerdo y 37% expresa desacuerdo. Es clara la tendencia a no considerar la particularización del microcurrículo de acuerdo a la naturaleza del programa en el que esto se suscribe, sino generalizarlo, lo que puede explicar la falta de conexión que los estudiantes perciben con el mismo en relación con sus intereses de formación.

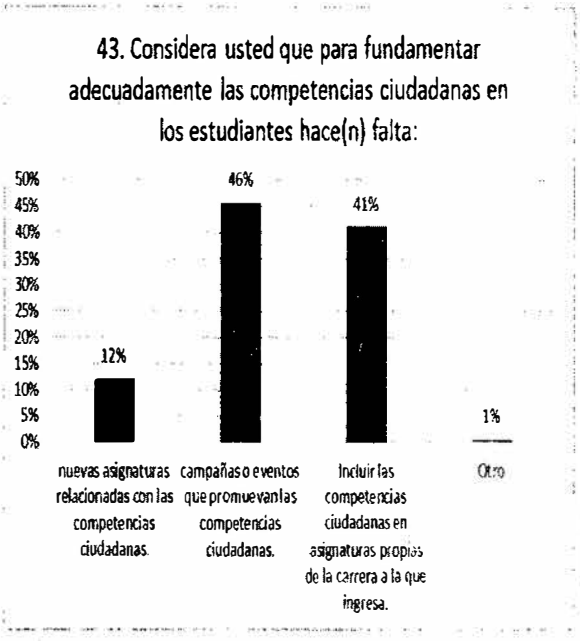
Gràfica 23. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente a la necesidad de formular estrategias didácticas para favorecer el razonamiento cuantitativo y sobre el nivel de las mismas para los estudiantes de los últimos semestres.

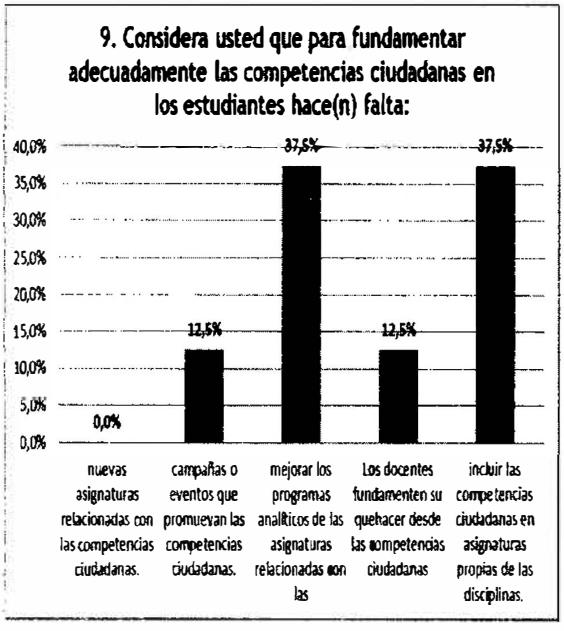


Resulta un tanto contradictorio que el 63% de los docentes consideren que los niveles de competencia en razonamiento cuantitativo de los estudiantes de últimos semestres de la Universidad son los adecuados para su desempeño profesional, pero que en un 88% consideren necesario plantear estrategias didácticas más efectivas para favorecerlas. Por otro lado pudiera entenderse que los docentes consideran que puede avanzarse en términos de mejoramiento sobre lo que ellos consideran adecuados niveles de competencia de los actuales estudiantes a punto de egresar.

c) Competencias ciudadanas.

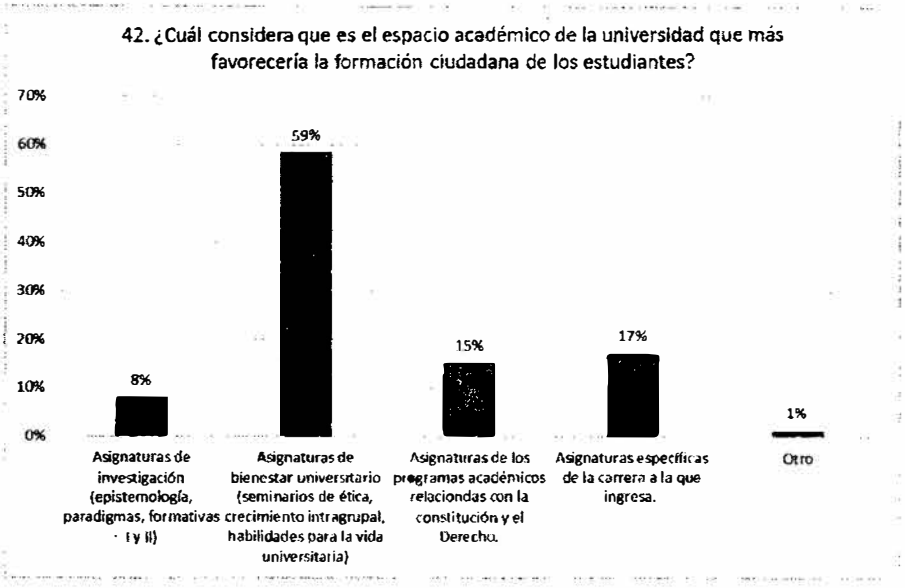
Gràfica 24. Percepción de estudiantes y docentes de Sociohumanidades frente a las estrategias que fundamentarían las competencias ciudadanas en la universidad.





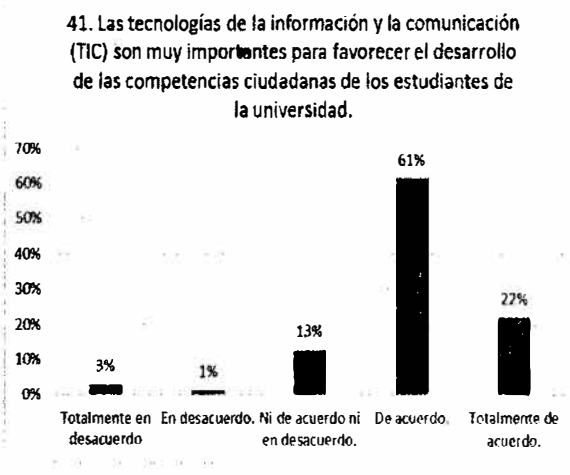
Es evidente la coincidencia entre docentes y estudiantes respecto al efecto favorecedor para las competencias ciudadanas que tendría desarrollarlas a través de su inclusión en asignaturas propias de las disciplinas (41% estudiantes y 38% docentes). Frente a la efectividad que al respecto pudieran tener campañas o eventos, el 46% de los estudiantes consideran que serían lo más adecuado, frente a un 13% de los docentes con acuerdo al respecto. Un 12% de los estudiantes consideran adecuado incluir nuevas asignaturas, frente a un 0% de docentes en el mismo sentido. 37% de los docentes de sociohumanidades consideran que lo más adecuado es mejorar los programas analíticos de las asignaturas con incidencia más directa en la formación ciudadana.

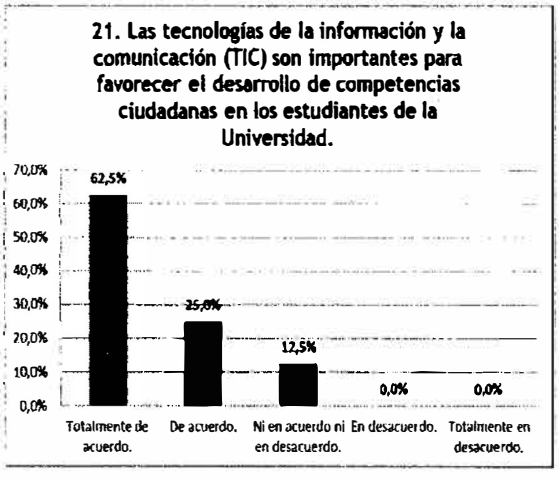
Gràfica 25. Percepción de estudiantes frente a los espacios que favorecerían las competencias ciudadanas en la universidad.



59% de los estudiantes identifican las asignaturas de bienestar universitario como escenarios favorables para el desarrollo de las competencias ciudadanas, seguidas por aquellas en los programas que tiene que ver con el derecho y la constitución (15%). Lo anterior bien está en consonancia con la asociación que suelen hacer los estudiantes entre convivencia y conocimiento de la constitución con la competencia ciudadana; escenario que resulta favorecedor en el contexto de la propuesta que pueda formularse.

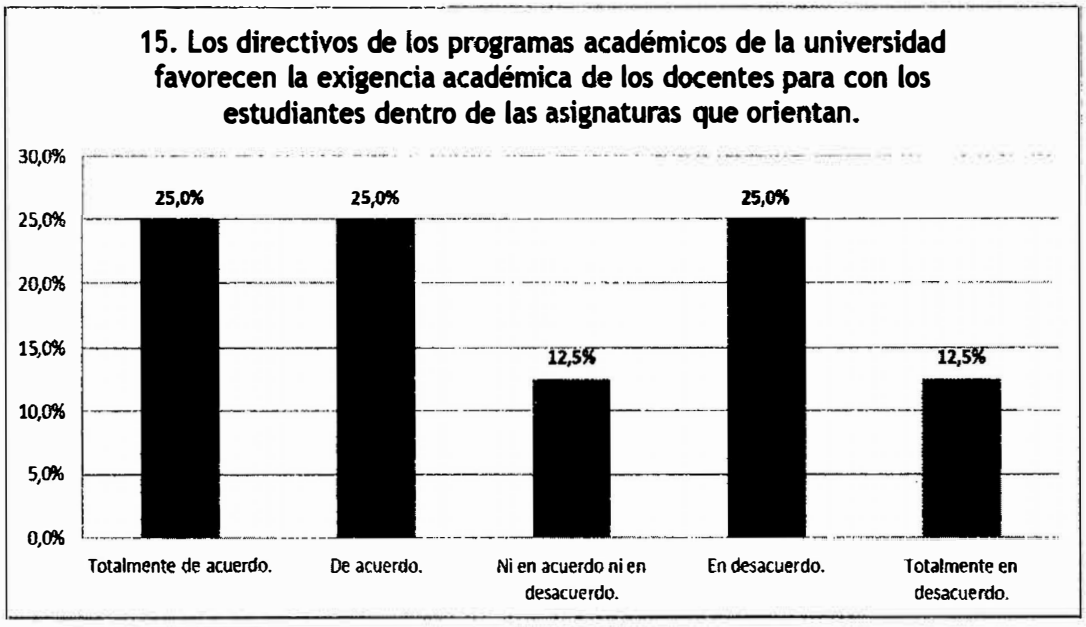
Gràfica 26. Percepción de estudiantes y docentes de Sociohumanidades frente al papel de las TICs para favorecer las competencias ciudadanas en la universidad.





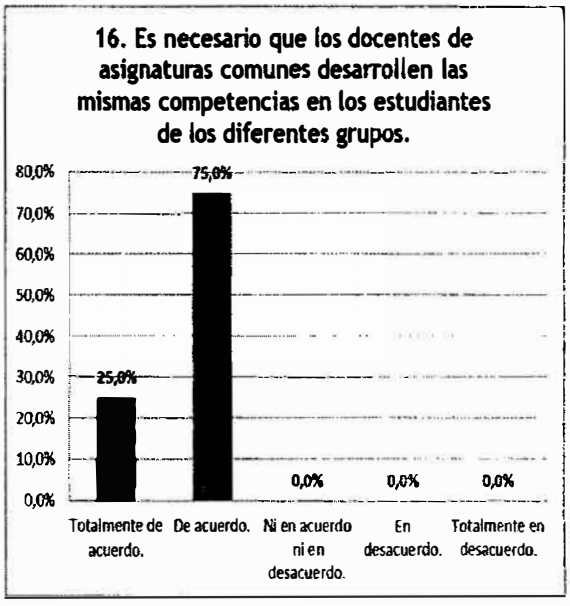
Se evidencia un acuerdo entre docentes y estudiantes de sociohumanidades respecto a la importancia de las TICs para favorecer las competencias ciudadanas, aunque con mayor énfasis por parte de los docentes; así, 62% de ellos expresan total acuerdo y 25% acuerdo. Por su parte los estudiantes expresan 61% de acuerdo y 22% de total acuerdo. La coincidencia en este punto resulta nuevamente, una posibilidad en orden a definir estrategias que resulten atractivas a la comunidad educativa.

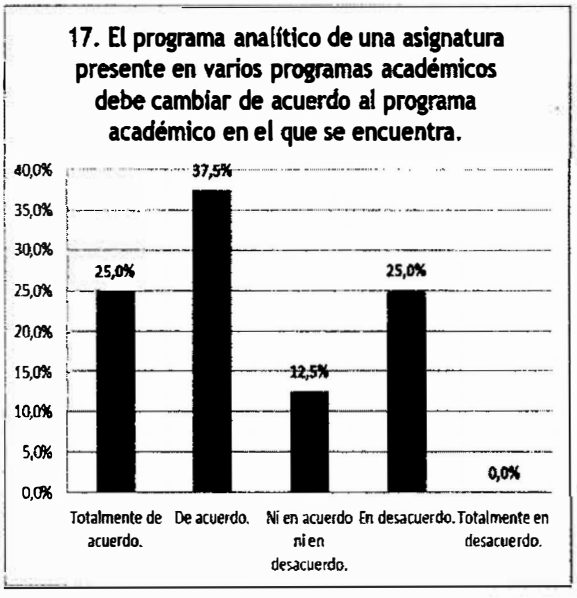
Gràfica 27. Percepción de los docentes de Sociohumanidades sobre el favorecimiento que hacen los directivos de los programas académicos del nivel de exigencia de los docentes del área para con sus estudiantes



La distribución relativamente uniforme de las respuestas de los docentes a ésta pregunta evidencia que puede estar presentándose un problema en la concepción de la importancia de la asignatura de sociohumanidades entre los directivos de los programas académicos; esto señala la necesidad de trabajar el aporte de las mismas al perfil del profesional que se quiere formar en los distintos programas ofertados por la universidad.

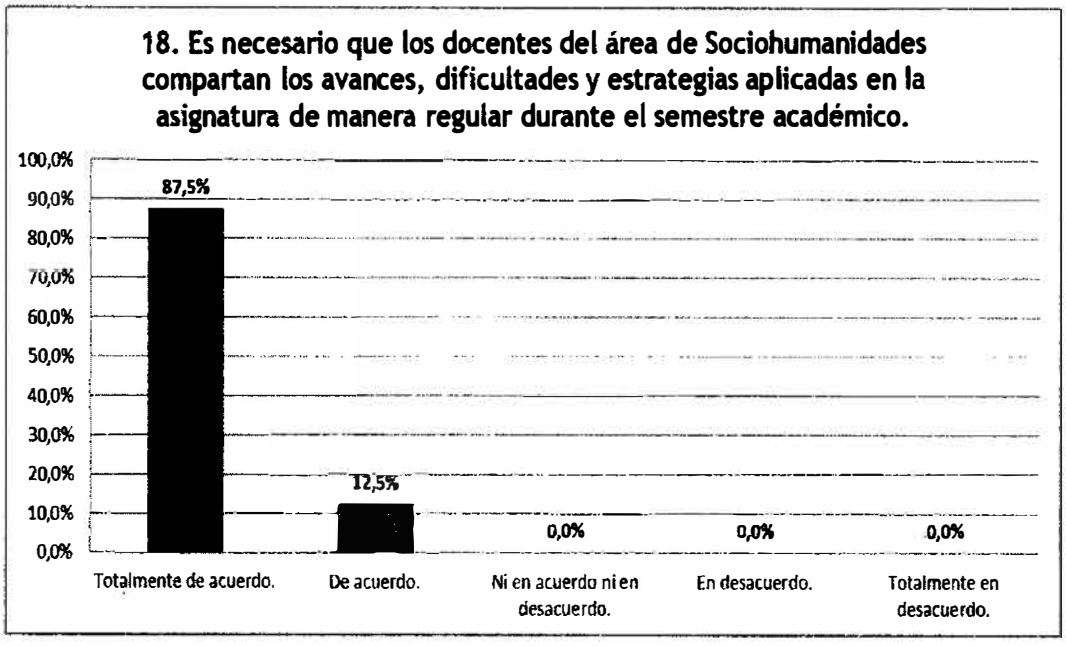
Gràfica 28. Percepción de los docentes de ciencias exactas frente al desarrollo de estrategias para favorecer las competencias de razonamiento cuantitativo, y al contenido del plan analítico de asignatura.





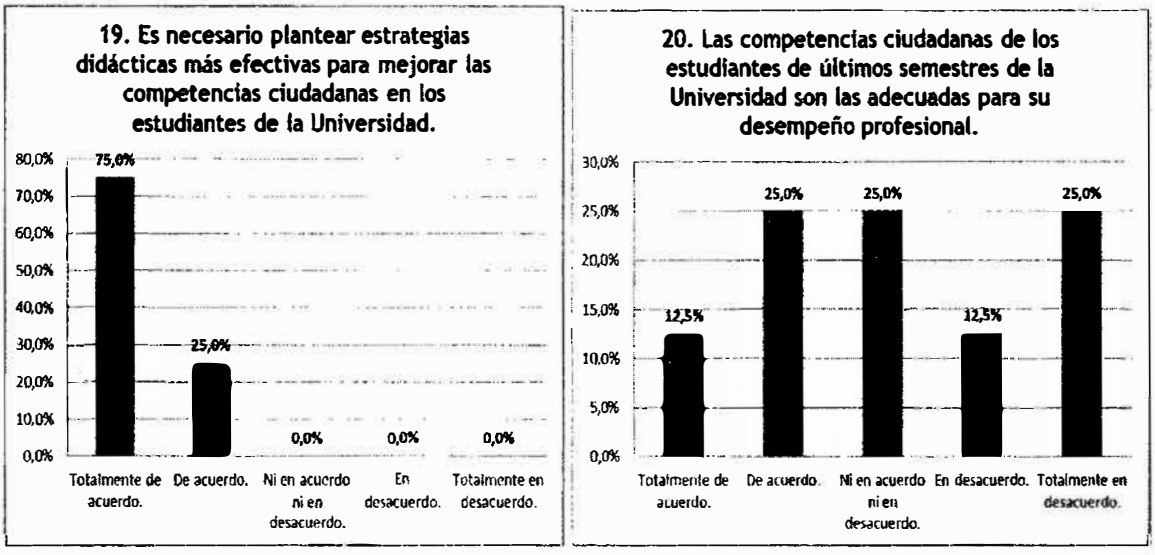
Es claro el acuerdo (75%) y total acuerdo (25%) de los docentes de sociohumanidades frente a la necesidad de que los docentes de asignaturas comunes desarrollen las mismas competencias en los estudiantes de los diferentes grupos, lo que pude resultar en un aspecto favorecedor para la definición de objetivos de formación consensuados. En cuanto a la particularización del programa analítico en orden a la naturaleza del programa en el que se orienta hay un acuerdo menos enfático, dado que el 62% están de acuerdo y total acuerdo, mientras que un 25% expresa desacuerdo y 13% ni acuerdo ni desacuerdo.

Gràfica 29. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente a la necesidad de que los docentes compartan los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura



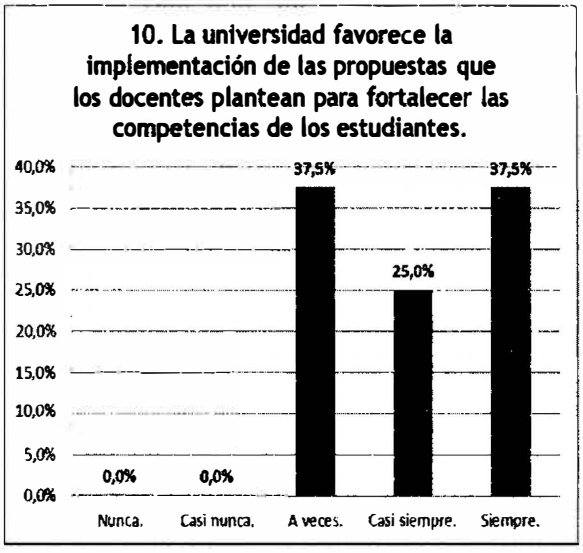
El hecho de que el 87% de los docentes de sociohumanidades expresen total acuerdo (y 13% acuerdo) frente a la necesidad de compartir los avances, dificultades y estrategias del desarrollo de la asignatura evidencia un escenario favorable para avanzar en la formulación y desarrollo de escenarios al respecto en orden a fortalecer las competencias ciudadanas. Aunque enunciados institucionalmente en diversos escenarios, la realización de los comités curriculares no ha tenido el impacto deseado, más por falta de organización que de voluntad de los docentes de la asignatura.

Gràfica 30. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente a la necesidad de formular estrategias didácticas para favorecer las competencias ciudadanas y sobre el nivel de las mismas para los estudiantes de los últimos semestres



Que en un 100% de los docentes expresen acuerdo y total acuerdo sobre lo necesario de plantear estrategias didácticas más efectivas para favorecer las competencias ciudadanas, resulta consecuente con que sólo el 37% consideren que los niveles de estas competencias en los estudiantes de últimos semestres son los adecuados para su desempeño profesional. En este último aspecto 35% de los docentes no expresa acuerdo ni desacuerdo; lo que bien puede derivarse de su falta de conocimiento de los resultados de las medidas de evaluación objetiva que al respecto se han realizado.

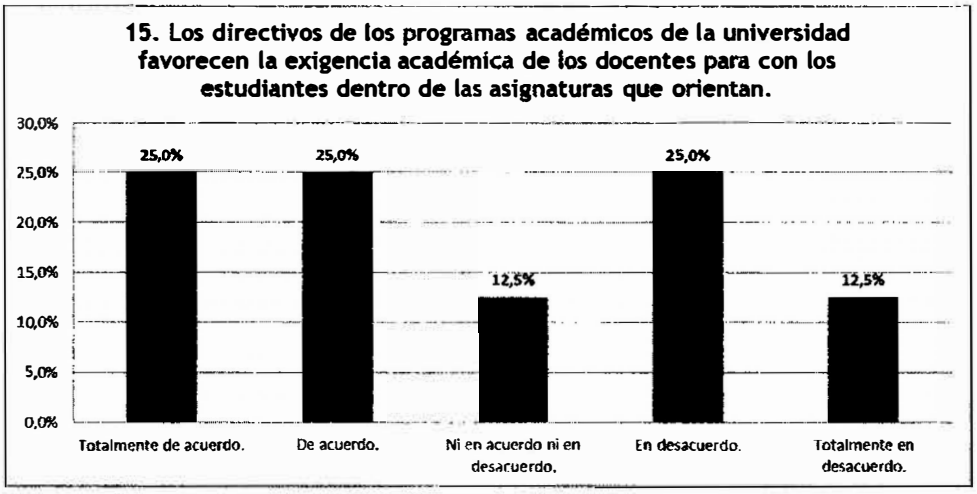
Gràfica 31. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el nivel de apoyo institucional para favorecer las competencias ciudadanas





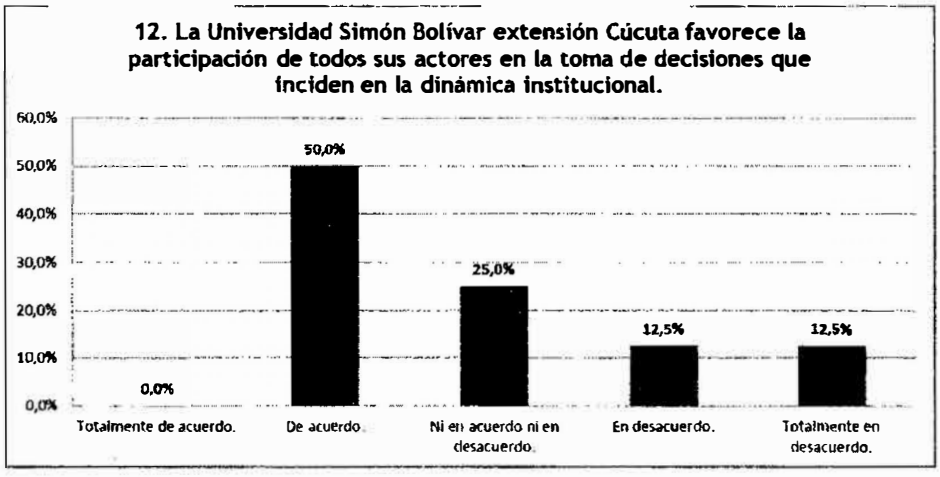
En términos generales los docentes de sociohumanidades parecen percibir apoyo institucional para favorecer la formación de las competencias ciudadanas: 37% opinan que siempre, 25% casi siempre, y 37% a veces. Por otra parte, el 50% de los docentes considera que los espacios físicos de la Universidad favorecen la recreación e integración entre sus actores, lo que puede resultar de utilidad para aprovecharlos en torno a formas las competencias ciudadanas.

Gràfica 32. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el favorecimiento que los directivos de los programas académicos hacen de la exigencia académica de los docentes para con los estudiantes.



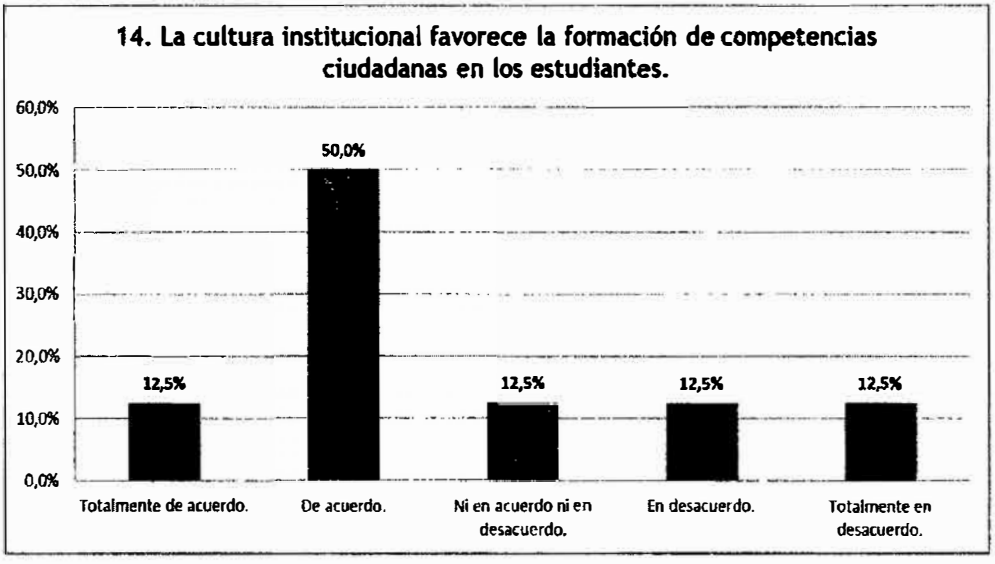
No se percibe un acuerdo aparente en este punto; lo que muestra correspondencia con la opinión de los mismos docentes pero al interior de la asignatura de sociohumanidades. Nuevamente, conviene trabajar la cultura institucional en orden a afianzar la importancia de la asignatura de sociohumanidades para el perfil profesional.

Gràfica 33. Percepción de los docentes de sociohumanidades sobre el favorecimiento que hace la Universidad de la participación de todos sus actores en la toma de decisiones de incidencia institucional



50% de los docentes expresan acuerdo en cuanto el favorecimiento que hace la Universidad de la participación de todos sus actores en la toma de decisiones de incidencia institucional; 25% no expresa ni acuerdo ni desacuerdo, y 25% expresa desacuerdo y total desacuerdo. En el contexto de una institución que se precia de aplicar prácticas sociocríticas, llama la atención que los docentes no se sientan efectivamente representados en instancias de importante incidencia institucional.

Gràfica 34. Percepción de los docentes de sociohumanidades frente al favorecimiento que hace la cultura institucional a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes.



62% de los docentes de sociohumanidades están de acuerdo y total acuerdo frente al favorecimiento que hace la cultura institucional a la formación de competencias ciudadanas en los estudiantes. 12% no expresa acuerdo ni desacuerdo, mientras que el 25% expresa desacuerdo y total desacuerdo. Se percibe cierta resistencia a considerar favorecedora la cultura institucional como garante de la formación de las competencias ciudadanas en los estudiantes, lo que resulta inconveniente si se tiene en cuenta que estas competencias se generan a partir de los espacios vitales que la institución propone para generar ejercicios participativos y de reconocimiento del otro.

5. NIVELES DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA

5.1 Aspectos que justifican el enfoque funcionalista en la evaluación de competencias.

Habiendo realizado una descripción general de los aspectos curriculares que inciden de manera más directa en el nivel de competencias genéricas de los estudiantes, se hace necesario precisar dichos niveles, de manera que se tenga una medida de la efectividad de las acciones en las que dicho currículo se concreta. El medio a utilizar en este caso es la evaluación, la cual en términos generales, corresponde a un subproceso que aporta a la integralidad de las acciones de enseñanza y aprendizaje, y que de acuerdo a Sánchez y Poblete (2011) implica "recogida de información y su interpretación, descriptiva-valorativa en términos de juicio de valor, para realizar una selección entre distintas alternativas de decisión con el fin de comunicárselo a los interesados y sirva para mejora del aprendizaje del estudiante" (p. 150).

En atención a la recomendación de los mismos autores, el proceso de evaluación debe partir de la formulación de las competencias para concretarlas posteriormente en evidencias e indicadores que permitan valorar el nivel en el que se desarrollan; de allí debe derivarse una calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje.

La necesidad de definir evidencias asociadas a las competencias que permitan medir cuantitativa y cualitativamente el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, responde a un modelo de normalización funcionalista con énfasis en lo laboral-profesional que actualmente es utilizado por el icfes para evaluar competencias en Colombia a través de pruebas masivas; sin embargo el hecho de anteponer a estas competencias un marco de formación fundamentado en la necesaria formación del pensamiento crítico y la interpretación y resolución de problemas propios del entorno social-cultural, dota de sentido al enfoque y favorece pensar las acciones que deben dar cuenta de una formación crítica y transformadora, la cual no puede quedarse sólo en

formulaciones inasibles en la práctica. El anterior planteamiento es apoyado por Tobón (2008) cuando afirma lo conveniente que resulta el enfoque de competencias en cuando permite el paso de la evaluación, de verificar conocimientos basados en el conocimiento de hechos (énfasis fáctico cognitivo) a favorecer el énfasis en desempeños contextualizados propios del entorno.

Tennyson (citado en Tobón, 2008) indica que el diseño instruccional ha evolucionado a lo largo del tiempo en atención a las teorías que lo sustentan, siendo estas conductistas, cognoscitivas y constructivistas; dicho aspecto es referido por Tobón para refutar las críticas hechas a la formación por competencias (y por ende a la evaluación como subproceso de éstas), a la que tienden a equiparar al diseño instruccional; el autor indica que asumido desde el enfoque constructivista, por ejemplo, el enfoque instruccional puede favorecer el planteamiento de actividades enriquecedoras a partir de problemas y una evaluación consecuente que considere el ser, el saber y el hacer.

Los aspectos anteriormente presentados permiten justificar la metodología utilizada para definir las competencias que se esperan formar en el marco del proyecto y su concreción en evidencias y tareas; esto posibilitó su evaluación en consecuencia con el perfil profesional que en la institución se espera formar.

Cabe aclarar que la evaluación realizada para cumplir con el segundo objetivo del proyecto no da cuenta del ideal de los procesos de evaluación en el marco de procesos de formación por competencias desde el enfoque complejo; sin embargo sus resultados presentan una aproximación a los niveles de competencias de los estudiantes que permitirán plantear actividades de evaluación como parte de los procesos formativos que aporten a los aprendizajes esperados en las asignaturas o espacios institucionales en los que incida la propuesta formativa resultante de esta investigación.

5.2 Ruta general para determinar el nivel de competencias genéricas de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

La evaluación, concebida como proceso de valoración o reconocimiento del nivel de logro de quienes aprenden en el contexto de actividades formativas, precisa de los procesos interdependientes de autovaloración, heteroevaluación y evaluación (Tobón, 2008); esta interdependencia viene dada por la incidencia de las perspectivas propias y de las ajenas en la configuración de la imagen frente a lo que se sabe, la cual, a partir de aspectos subjetivos y objetivos termina por favorecer las acciones que mueven al cambio en términos de mejoramiento.

Las fuentes de información utilizadas para determinar los niveles de competencias genéricas de los estudiantes en el presente proyecto se resumen en el cuadro siguiente:

Cuadro 11. Instrumentos aplicados para determinar el nivel de competencias genéricas de los estudiantes y análisis de sus resultados.

EVALUACIONES APLICADAS PARA DETERMINAR EL NIVEL DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS ESTUDIANTES Y ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS										
TIPO DE EVALUACIÓN		INSUMOS	COMPETENCIAS EVALUADAS				PRESENTACIÓN DE RESULTADOS		ANÁLISIS DE RESULTADOS
			Escritura	Lectura Crítica	Raz. Cuantitat.	Ciudadanía	Por programa	General	
HETEROEVALUACIÓN	Pruebas externas	a) Pruebas saber once / pruebas saber pro.	X	X	X		X	X	Informe de valor agregado a partir de la comparación de niveles de desempeño.
		b) Resultados históricos en pruebas de saber pro.	X	X	X	X	X		Informe descriptivo de resultados históricos en pruebas saber pro. Se tiene en cuenta el porcentaje de estudiantes con puntajes sobre el promedio en

EVALUACIONES APLICADAS PARA DETERMINAR EL NIVEL DE COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LOS ESTUDIANTES Y ANÁLISIS DE SUS RESULTADOS								
								cada competencia, los niveles de escritura y los promedios por modulo.
	Pruebas internas	c) Pruebas objetiva.		X	X	X	X	Informe descriptivo de valor agregado por niveles de desempeño y por componente de cada prueba, para estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales.
		d) Prueba tipo construcción de respuesta.	X				X	Informe descriptivo por niveles de desempeño en escritura para estudiantes de semestres finales.
		e) Encuesta de percepción del nivel de competencias.	X	X	X	X	X	Informe descriptivo en el que se contrasta: a) percepción de los docentes sobre el nivel de competencias de los estudiantes b) autopercepción de niveles de competencias de los estudiantes.
AUTOEVALUACIÓN	Estudiante	f) Encuesta de autopercepción del nivel de competencias.	X	X	X	X	X	

A continuación se describen los aspectos que se tuvieron en cuenta frente a las formas de evaluación que se resumen en el cuadro:

a) Pruebas saber once frente a pruebas saber pro: para efectos de tener una visión del valor agregado de la formación en competencias genéricas de la universidad se tomaron los resultados de los estudiantes en las pruebas saber pro del periodo 2013-2 en comparación con sus resultados de entrada en las pruebas saber once. Goldstein (citado en Gamboa, Casas y Piñeros, 2003) define el valor agregado como la diferencia

entre el logro esperado y el logro obtenido, concepto que los tres autores amplían indicando que "se da sobre el logro que se espera de un estudiante determinado, dadas sus características personales, familiares y sociales" (p. 99); así, medir el valor agregado implica a) definir etapas clave (Key Stage) de la enseñanza en las cuales resulta determinante medir la contribución de la escuela al logro académico del estudiante. b) caracterizar algunos de sus aspectos socioeconómicos. c) establecer comparaciones con otras instituciones, y d) partir de resultados de pruebas cuyos puntajes sean comparables.

Para resultados de valor agregado a partir de pruebas saber 11 y pruebas saber pro se tienen resultados académicos para dos momentos determinantes: el ingreso a la universidad y el último semestre de formación; no se consideraron las variables socioeconómicas ni la comparación con otras universidades teniendo en cuenta que lo que se necesita es una auto referenciación institucional a partir de las condiciones de entrada, así, el valor agregado se refiere a lo que la institución aporta académicamente sin importar el nivel comparativo. Por ejemplo, un egresado A puede tener los mismos niveles de desempeño que un estudiante B sin que necesariamente tengan el mismo valor agregado; puede ser que el estudiante B ingresara con un desempeño mucho menor que el estudiante A, lo que implicaba un menor nivel de logro esperado, y por ende, al igualar los resultados de salida de A, se asume que aprovechó mejor los entornos de formación ofrecidos por la institución.

El problema de no tener puntajes equiparables para las dos pruebas se resolvió conceptualmente a través de la propuesta que se resume en el siguiente gráfico:

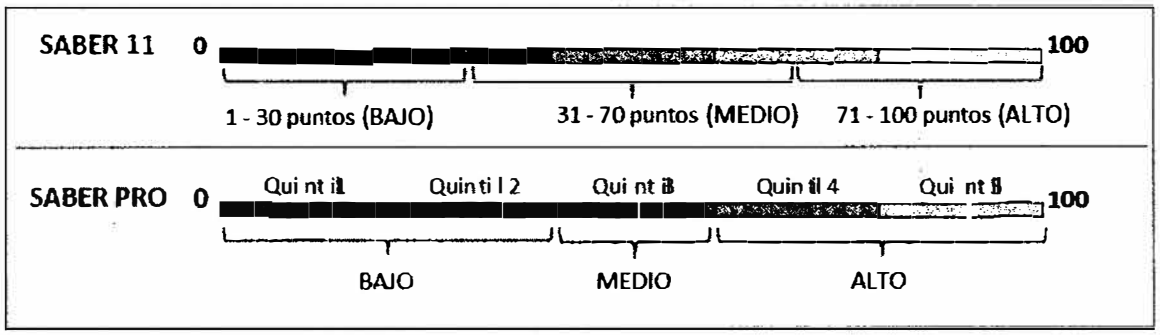


Figura 19. Criterio conceptual para la comparación de resultados en pruebas saber 11 y pruebas saber pro en el marco del proyecto.

La prueba saber 11 presenta los resultados en niveles bajo, medio y alto, los que se suscriben a los rangos de puntaje que se ven en el gráfico; saber pro no presenta niveles, pero aquí se equiparan a los quintiles partiendo del hecho de que los quintiles cuatro y cinco contienen a los estudiantes de la institución que estuvieron en el 40% de los estudiantes del grupo de referencia con mayores puntajes en la respectiva prueba. Se optó por no tomar el promedio simple del conjunto de pruebas, sino aquellas que presentan afinidad por el campo de conocimiento en el que se suscriben.

Para saber 11 se toma *lenguaje*, prueba que tiene en cuenta la dimensión semántica (qué dice el texto) sintáctica (cómo lo dice) y pragmática (para qué lo dice), y se compara con *lectura crítica* en saber pro, la cual considera las dimensiones literal - relacional (lo que se dice en las líneas), enunciativa (intención comunicativa) y sociocultural (relación del textos con los contextos en los que se produce). Así mismo, la prueba de escritura exige del evaluado en saber pro poner en escena sus conocimientos del lenguaje para argumentar una postura frente a un tema dado, por lo que se justifica compararla con los niveles de desempeño en lenguaje en saber 11.

La prueba de Matemáticas en saber 11 evalúa principalmente competencias de conteo (pensamiento y sistemas numéricos), medición (pensamiento espacial y métrico, sistemas geométricos y sistemas de medidas), variación (pensamiento variacional, sistemas algebraicos y analíticos) y aleatoriedad (pensamiento aleatorio y sistemas de datos); las cuales, se diferencian de los componentes de interpretación, argumentación y

validación de datos evaluados en saber pro. Sin embargo es claro que la puesta en escena de las competencias saber pro toma importantes elementos de las competencias saber 11 (sobre todo las de conteo u medición). Por considerar conocimientos matemáticos muy específicos podría decirse que la prueba de matemáticas de saber 11 resulta más difícil de resolver que la prueba saber pro en el componente de razonamiento cuantitativo, la cual espera del evaluado la capacidad de resolver problemas cotidianos a partir de la interpretación de información que se presenta en distintos formatos.

Análisis de los datos: se diseñaron e institucionalizaron formatos en el programa Excel que permitieron descargar organizadamente los datos de pruebas saber para su análisis descriptivo, estos se encuentran disponibles en el centro de documentos institucional http://unisimoncucuta.edu.co/es/centro-documental-calidad.

➢ PM-DO-PEG-FO80 Resultados individuales módulos competencias genéricas - pruebas saber pro V1*:*

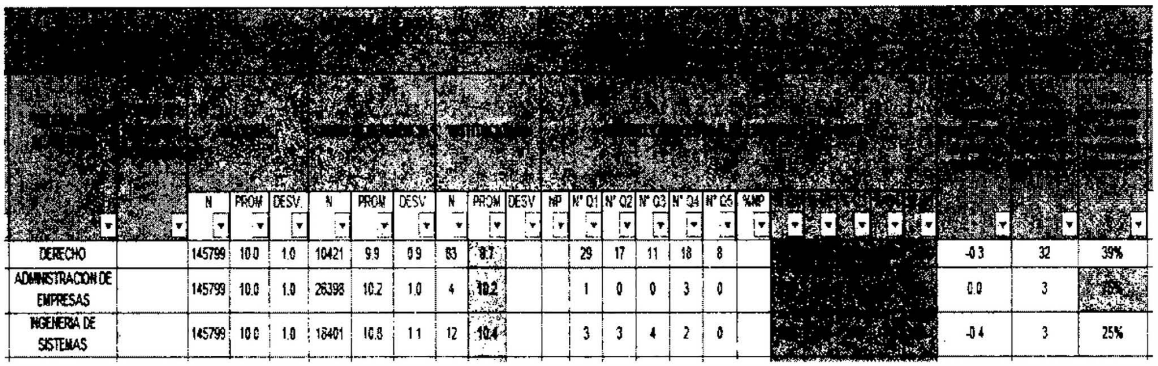
Cuadro 12. Aspecto de algunos campos del formato de análisis de resultados individuales en pruebas saber pro.

APLICACIÓN DE LA PRUEBA			PROGRAMA ACADÉMICO	DATOS DEL EVALUADO	INDIVIDUAL			GRUPO DE REFERENCIA		Puntaje Prom
FECHA			PERIODO	APELLIDOS Y NOMBRES	Puntaje	Nivel	Quintil	Prom	Desv	
DIA	MES	AÑO								
20	nov	2011	2	ADMINISTRACION DE EMPRESAS	GONZALEZ SANCHEZ CRISTIAN DAVID	10.7		N	10.2	1.0	9.5

El formato permite descargar los resultados individuales por módulo teniendo en cuenta puntajes, niveles y quintiles; la comparación del puntaje con el promedio del grupo de referencia permite observar cuántos puntos de diferencia tuvo el estudiante respecto a éste último; la casilla se señala en rojo si el dato es negativo, lo que permite filtrar por color para hacer el conteo de estudiantes para efectos de definir los porcentajes respectivos.

➢ PM-DO-PEG-FO81 Análisis resultados institucionales módulos competencias genéricas V1:

Cuadro 13. Aspecto de algunos campos del formato de análisis de resultados institucionales en pruebas saber pro.



		N	PROM	DESV	N	PROM	DESV	N	PROM	DESV	NP	N° Q1	N° Q2	N° Q3	N° Q4	N° Q5	%NP								
DERECHO		145799	10.0	1.0	10421	9.9	0.9	83	9.7			29	17	11	18	8								-0.3	32	39%
ADMINISTRACION DE EMPRESAS		145799	10.0	1.0	26398	10.2	1.0	4	10.2			1	0	0	3	0								0.0	3	75%
INGENIERIA DE SISTEMAS		145799	10.0	1.0	16401	10.8	1.1	12	10.4			3	3	4	2	0								-0.4	3	25%

A partir del conteo de los estudiantes por quintil y por nivel en cada módulo, el formato determina los correspondientes porcentajes, asimismo establece el número y porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia y la diferencia entre el promedio institucional por módulo frente al promedio del grupo de referencia (diferenciando por color entre negativa y positiva). La aplicación de filtros por programa permite generar tablas de los resultados históricos mencionados en el siguiente punto; a partir de ellas se elaboraron gráficos comparativos de los niveles de desempeño por programa académico y el correspondiente análisis descriptivo.

b). Resultados históricos en pruebas de saber pro. Para los módulos de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas, se muestra el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia de manera consecutiva a partir del periodo 2012-1. El supuesto en este caso es que la consistencia en el porcentaje de estudiantes sobre el promedio refleja la solidez de los resultados de la propuesta formativa que propone la institución para formar estas competencias. La distribución desigual de estos porcentajes refleja el efecto preponderante de las diferencias individuales en los resultados globales, lo cual puede resultar especialmente notorio cuando los grupos evaluados por programa son de pocos estudiantes. Aquí se muestra también el comportamiento de los promedios en el tiempo,

los cuales, independientemente de los que haya obtenido el grupo de referencia, demuestran, cuando se mantienen más o menos constantes o en aumento, la consistencia de las acciones de formación propuestas por la institución. El análisis de la información se facilita por el uso del formato de consolidado de resultados saber pro institucional descrito en el punto anterior.

c). Pruebas objetivas internas. El diseño de las pruebas que permitieron determinar una medida de valor agregado a nivel institucional fue posible gracias a la conformación y formación de un equipo coordinador docente cuyos perfiles, funciones y acciones en el marco de esta propuesta se describen con detalle en el capítulo tres de este documento. El resultado en este caso es el informe descriptivo de valor agregado por niveles de desempeño y por componente de cada prueba, para estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales.

Cabe señalar en este punto que en estadística, el análisis transversal estudia la ocurrencia de un fenómeno demográfico en un período de tiempo e involucra el seguimiento a una cohorte o a un conjunto de ellas. Para efectos de valor agregado de la formación en competencias genéricas en la institución no era posible esperar la evolución de estudiantes de primeros semestres hasta llegar a intermedios y finales; así, se hizo necesario definir una *cohorte hipotética* partiendo del supuesto teórico de que lo que ocurre a distintas cohortes en un mismo año equivale a lo que ocurriría a una sola cohorte ficticia formada por una parte de cada una de las cohortes reales intervinientes, unidas, suponiendo que se comportan en forma similar. Se entiende entonces la cohorte hipotética como el conjunto construido, bajo el supuesto de comportamientos similares, con datos de las distintas cohortes reales que intervienen en el análisis transversal de un cierto fenómeno demográfico; en este caso la evolución de los niveles de competencias genéricas de los estudiantes.

Es importante resaltar que no se puede responsabilizar a la universidad por las deficiencias o logros del nivel de competencias al de los estudiantes al ingresar a sus aulas, pero debe tenerse en cuenta dicho nivel para tomarlo como línea de base. Una

aproximación al valor agregado en el contexto de este proyecto se justifica teniendo en cuenta lo propuesto por Gamboa, Casas y Piñeros, (2003) "La persona que agrega valor es directamente el docente y las prácticas que implementa para realizar con éxito su labor" (p. 99), así, determinar el nivel de competencias es una justificación que permite abordar con mayor compromiso las acciones de mejoramiento sobre el currículo dispuesto para formarlas.

Para efectos de aplicación de pruebas no se determinó una muestra probabilística, sino que se trató de abarcar al mayor número de estudiantes a través de la definición de espacios institucionalmente concertados, esto se justifica porque no se busca generalizar los resultados a la totalidad de la población en un semestre dado, sino tener una panorámica del nivel de competencias para los mismos. En el informe de resultados se indica el porcentaje de población evaluada por semestre teniendo en cuenta el programa académico.

El cuadro muestra el número y porcentaje de estudiantes a los que se aplicaron las pruebas (cohorte hipotética), así como los periodos de aplicación:

Cuadro 14. Número y porcentaje de estudiantes (por programa y por semestre) a los que se aplicaron pruebas objetivas diagnósticas en competencias genéricas

PROGRAMA	HABILITADOS			EVALUADOS			% DE EVALUADOS		
	1ER SEMESTRE 2013-2	5° SEMESTRE 2013-1	ÚLTIMO SEMESTRE 2013-1	1ER SEMESTRE 2013-2	5° SEMESTRE 2013-1	ÚLTIMO SEMESTRE 2013-1	1ER SEMESTRE 2013-2	5° SEMESTRE 2013-1	ÚLTIMO SEMESTRE 2013-1
DERECHO	187	237	64	45	67	26	24%	28%	41%
PSICOLOGIA	80	150	61	41	44	20	51%	29%	33%
TRAB. SOCIAL	67	85	41	36	40	12	54%	47%	29%
ING. SISTEMAS	21	17	14	19	7	2	90%	41%	14%
ADM. EMPRESAS	32	23	7	30	9	0	94%	39%	0%
TOTAL	387	512	187	171	167	60	44%	33%	32%

A continuación se describen los contextos de aplicación, los cuales se han definido como momentos propios de la propuesta de fortalecimiento de competencias genéricas que este proyecto propone:

➢ Estudiantes de primer semestre: en acuerdo con la coordinación de la asignatura *Habilidades para la vida universitaria* suscrita a la Dependencia de Bienestar Universitario, se definió institucionalizar un espacio de aplicación de pruebas diagnósticas internas como insumo para la generación de informes de valor agregado. En el caso particular, se dispuso de dos horas para que los estudiantes presentaran la prueba, esto con el apoyo de las docentes a cargo de orientar la asignatura y en los horarios propios de la clase.

➢ Estudiantes de quinto semestre: para evitar tomar horas de clase para la aplicación de pruebas en el marco del proyecto, se invitó a los estudiantes de quintos semestres a la presentación de un simulacro relacionado con las competencias evaluadas en la prueba saber pro. La convocatoria en este caso se apoyó en los Directores de los Programas Académicos, y especialmente, en los Jefes de Docencia asignados a cada uno de ellos. La prueba se aplicó en la mañana del día sábado con el apoyo del equipo coordinador docente a cargo de la presente propuesta.

➢ Estudiantes de últimos semestres: los estudiantes correspondieron a décimo semestre, exceptuando el programa de Trabajo Social, cuyo último semestre corresponde al octavo. En este caso se ofreció a los estudiantes, en horarios extra clase, la posibilidad de familiarizarse con las pruebas evaluadas en la prueba saber pro. Los tiempos de aplicación se concertaron con los Directores de Programa y Jefes de Docencia.

El marco conceptual de las pruebas objetivas diseñadas, el instrumento elaborado para validarlas, la ficha de construcción sobre la que se elaboraron los ítems, y los cuadernillos finales aplicados a los estudiantes se incluyen en el Marco conceptual de las pruebas objetivas para evaluar competencias genéricas (anexo 1), Instrumento validador de pruebas objetivas constituidas por ItemsSMUR (anexo 2), Ejemplo de llenado de ficha de construcción de ìtme (anexo 3), Prueba objetiva de lectura crítica, competencias ciudadanas y lectura crítica aplicada a estudiantes de primero y quinto semestre (anexo 4), Prueba objetiva de lectura crítica aplicada a estudiantes de últimos semestres (anexo 5), Prueba objetiva de razonamiento cuantitativo aplicada a estudiantes de últimos semestres (anexo 6) y Prueba objetiva de competencias ciudadanas aplicada a estudiantes de últimos semestres (anexo 7).

d). Prueba tipo construcción de respuesta. La evaluación de los procesos de escritura exige del evaluado la realización de textos en los que evidencie el dominio de las dimensiones que configuran la competencia; en esta propuesta se ha dado

preponderancia a los procesos de escritura argumentativa dada su relación indisoluble con el pensamiento crítico y reflexivo, tal como lo afirma Serrano (2014).

> La escritura nos lleva también a entenderla muy ligada a la actividad reflexiva del sujeto, en la medida en que lo conduce a problematizar sobre lo que escribe, a volver con mirada crítica sobre las ideas para objetivarlas, cuidando de que expresen verdaderamente lo que se desea, revisando y replanteándolas para que, en efecto, respondan a los propósitos que van surgiendo; proceso que conduce a la transformación del conocimiento. (p.110).

Así, promover la transformación crítica de los sujetos y de las ideas, pasa no solo por los procesos de pensamiento sino por su objetivación a través de procesos de escritura que den cuenta de las posturas críticas que se asumen ante la realidad. En este sentido, no solo se hace necesario que el estudiante proponga ideas, sino que las ponga por escrito, encuentre argumentos suficientes para sostenerlas y los articule efectivamente a través de los recursos del lenguaje en consecuencia a la intención comunicativa y a las características de la audiencia a la que se dirige.

En consideración con lo anterior se elaboró una prueba de escritura que, partiendo de una pregunta de dominio común, permitiera al estudiante asumir y desarrollar una perspectiva argumentada poniendo en juego ideas complejas en un contexto de uso del lenguaje esperado para un nivel de formación profesional de al menos cinco años en relación con los lineamientos nacionales e internacionales al respecto. La prueba de escritura diseñada, la cual incluye las condiciones de aplicación por parte del facilitador y de resolución para el evaluado, se presenta en la Prueba diagnóstica de escritura aplicada a estudiantes de últimos semestres (anexo 8).

La pregunta presentada en la prueba indagaba por la opinión del evaluado sobre el hecho de que en Colombia se aprobara el matrimonio civil entre personas del mismo sexo; esta pregunta respondió contextualmente al debate que en su momento (2013-2) se desarrollaba en el país en torno a la posibilidad del matrimonio igualitario, y que fue

permeada por situaciones mediáticas un tanto polémicas. El escenario planteado era adecuado para permitirle al estudiante tomar una distancia reflexiva y una postura crítica, o bien para reforzar sin mayores argumentos los estereotipos que en la población circulaban sobre el tema.

Además de permitir la revisión de los textos argumentativos elaborados durante el simulacro de escritura, se pensó en que la rúbrica fuera de utilidad durante los procesos de formación en el aula a través de un avance escalonado de lo básico a lo intermedio, y de lo intermedio a lo avanzado. La manera en que la rúbrica se integra a los procesos de formación se detalla en el capítulo tres de este proyecto.

Diseño de la rúbrica de escritura: El diseño de la rúbrica de calificación de los textos argumentativos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de escritura, consideró tres referentes: a) la rúbrica de calificación de textos escritos utilizada por el icfes para valorar los textos escritos en la prueba saber pro, esta considera los niveles acumulativos resumidos en el marco teórico de este proyecto y fue presentada por Chuchimaque, Ordoñez y Pardo en el seminario internacional de investigación sobre calidad de la educación del icfes en el año 2012. (disponible en http://www2.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_details/134-ernesto-cuchimaque-carlos-ordonez-carlos-pardo-evaluacion-de-la-competencia-para-comunicarse-por-e) b) Matriz de evaluación de texto argumentativo de la Universidad de los Andes, la cual fue adaptada de Goodrich (1999), y c) la matriz de evaluación de textos que utiliza en sus actividades de aula Gonzalo Ordoñez Gómez, miembro del grupo de asesores de MEN - ASCOFADE - ICFES, para la redacción de los estándares de competencias ciudadanas, y estudioso en temas de competencias comunicativas y lenguaje. Durante su visita a la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta el profesional observó el borrador de la matriz propuesta para la institución y realizó algunos aportes para mejorarla.

Primero se revisó la rúbrica icfes. El anexo muestra algunas consideraciones a partir de su revisión; las observaciones hechas no significan que no sea adecuada a los

propósitos para los que el icfes la diseñó, sólo indican los ajustes que pueden hacérsele para efectos de su uso dentro de los procesos formativos que se espera desarrollar alrededor de la escritura y para valorar los textos en procesos diagnósticos institucionales, esperando que sea fácil de comprender y utilizar por los docentes.

En cuanto a la matriz de evaluación de texto argumentativo de la Universidad de los Andes, propone unas categorías similares a las propuestas en la rúbrica icfes, y que resultan pertinentes; asimismo, presenta unos niveles de desempeño que van de *excelente* a *mal,* evidenciando el grado de dominio de las tareas por parte del estudiante. Sin embargo, se le realizaron algunas observaciones que se ejemplifican en los indicadores de desempeño de las categorías de *lenguaje* y *oraciones y convenciones*; estas observaciones atienden a lo que se espera de la rúbrica que se utilizará en los procesos de aula en el contexto de la propuesta, y no implican errores de construcción frente a los propósitos para los que la diseñó la Universidad de los Andes. (Ver anexo 18).

En consideración a las revisiones presentadas y a las observaciones personales realizadas por el profesor Gonzalo Ordoñez se propuso la rúbrica de calificación de textos argumentativos, la cual, para efectos de la revisión de los escritos producidos en los simulacros, se adecuó como se mostrará posteriormente.

Se presenta inicialmente la escala con la que se asignan las calificaciones al utilizar la rúbrica. Nótese que aunque los criterios a tener en cuenta son los mismos en los tres niveles de desempeño, para cada nivel aumentan en número y complejidad dependiendo si aplican para textos básicos, intermedios o avanzados; esto expresa el mayor dominio esperado del estudiante al profundizar aspectos relacionados con la producción escrita a lo largo de la implementación del diseño curricular en el presente proyecto.

Cuadro 15. Escala para la asignación de calificaciones al aplicar la rúbrica institucional de calificación de escritos argumentativos

	[illegible]		[illegible]			
N° CRITERIOS CUMPLIDOS	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
1	0,7	BAJO	0,6	BAJO	0,5	BAJO
2	1,4		1,1		0,9	
3	2,1	REGULAR	1,7	REGULAR	1,4	
4	2,8		2,2		1,8	REGULAR
5	3,6	BUENO	2,8		2,3	
6	4,3	[illegible]	3,3	BUENO	2,7	
7	5,0		3,9		3,2	BUENO
8	[illegible]		4,4	[illegible]	3,6	
9			5,0		4,1	[illegible]
10			[illegible]		4,5	
11					5,0	

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
(Entre 0.0 y 1.4)	(Entre 1.5 y 2.9)	(Entre 3.0 y 4.0)	(Entre 4.1 y 5.0)

Ahora se presenta la rúbrica propiamente dicha, la cual expresa en términos de competencias lo esperado del estudiante de acuerdo a su nivel de dominio de la escritura argumentativa, y que permite (por encontrarse en formato Excel), para quien la utiliza, obtener la valoración cuantitativa y cualitativa final de manera rápida con sólo indicar si cada criterio se cumple o no dentro del nivel evaluado. La rúbrica se ha editado para efectos de presentarla en este apartado, su apariencia general se observa en la Rúbrica de calificación de textos argumentativos (Anexo 9).

Cuadro 16. Ítems que constituyen la rúbrica de calificación de escritos argumentativos.

	TEXTO BÁSICO	*TEXTO INTERMEDIO*	*TEXTO AVANZADO*
Presentación de la tesis	1-Presenta la tesis como una proposición clara y precisa.	1-Presenta la tesis como una proposición clara y precisa a la vez que le da un contexto.	1-Presenta claramente la tesis, le da un contexto y explica por qué es original, controversial o importante.
Sustentación de la tesis	2-Sustenta la tesis identificando las ideas de los autores consultados.	2-Utiliza el material estudiado para argumentar la reflexión, sustentando algunas ideas con aceptable claridad.	2-Presenta razones claras, precisas y fuertes para sustentar la tesis utilizando los aportes de las diversas lecturas, la discusión y la reflexión personal.
Oraciones y convenciones	3-Construye oraciones sencillas y bien estructuradas que permiten una lectura entendible del texto.	3-Construye oraciones bien estructuradas y pertinentes que permiten una adecuada lectura del texto y claridad en las ideas que se exponen.	3-Construye oraciones claras, completas y legibles.
			4-Usa la gramática, la puntuación y la ortografía de manera que tiene un conjunto coherente de enunciados.
Citación	4-Formula ideas soportadas con argumentos que tienen en cuenta bibliografías científicas.	4-Establece el crédito a los autores en algunos casos en que utiliza ideas ajenas.	5-Establece el crédito a los autores en todos los casos en que utiliza ideas ajenas.
	5-Elabora la bibliografía de los textos consultados.	5-Utiliza las normas APA como formato de citación y referencia.	6-Utiliza las normas APA de forma constante como formato de citación y referencia.
Uso del lenguaje	6-Utiliza un estilo adecuado y formal, manejando un vocabulario acorde con la disciplina que desarrolla en su texto.	6-Presenta un estilo adecuado, claro y formal.	7-Elabora a partir de un estilo adecuado, lo suficientemente claro y formal.
		7-Utiliza un vocabulario acorde con la disciplina y demuestra un claro dominio sobre el mismo.	8-Utiliza un vocabulario acorde con la disciplina.
			9-La redacción es clara y concreta, estableciendo procesos cohesivos entre el estilo y las ideas que presenta.
Estructura	7-Construye y redacta el texto con un proposito	8-Estructura el texto presentando la tesis,	10-Organiza la información del ensayo

	TEXTO BÁSICO	*TEXTO INTERMEDIO*	*TEXTO AVANZADO*
	lógico y definido.	sustentándola y formulando conclusiones.	según las instrucciones, de forma coherente y efectiva.
		9-Organiza claramente la información.	11-Estructura el texto con un párrafo introductorio de tesis, un párrafo para cada argumento central y uno final que resume la tesis y la argumentación desarrollada.

Para efectos de la calificación de los simulacros se omiten algunos criterios referidos a la citación, dado que durante la elaboración del escrito no se permite utilizar fuentes documentales en medio físico o de internet; se incluyen por su parte criterios referidos a la legibilidad del texto, ya que éste es elaborado a mano. Se toma como nivel esperado de desempeño el avanzado, considerando que los estudiantes están cerca de terminar su formación profesional. Asimismo la herramienta calcula la calificación (siendo 5,0 la máxima) y asigna la valoración cualitativa teniendo en cuenta el rango de puntaje mostrado al final de la misma. La rúbrica adaptada para tales fines se muestra a continuación:

Cuadro 17. Rúbrica de calificación de los textos escritos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba de escritura

		NIVEL DE DESEMPEÑO		
CRITERIOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	BAJO	MEDIO	ALTO
	1. Presenta claramente la tesis que se propone defender.	0	1	2
	2. Explica por qué la tesis es original, controversial y/o importante.	0	1	2
	3. Enuncia el propósito que espera conseguir al desarrollar la tesis.	0	1	2
	4. Contextualiza a la tesis, sea éste espacio - temporal, semántico, situacional y/o cultural.	0	1	2

		NIVEL DE DESEMPEÑO		
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	5. Presenta argumentos claros, precisos y fuertes para sustentar la tesis, bien sean de tipo teórico, basados en hechos, en razones lógicas o aspectos emotivos.	0	1	2
	6. Presenta con claridad alguno(s) argumento(s) posible(s) en contra de la tesis, indicando su insuficiencia para responder al problema que plantea en el texto.	0	1	2
	7. Construye oraciones claras, completas y entendibles.	0	1	2
	8. Usa la gramática, la puntuación y la ortografía de manera asetiva para dar coherencia a los enunciados que presenta.	0	1	2
	9. Establece de algún modo el crédito a los autores (individuales o institucionales) en los casos en que utiliza ideas ajenas.	0	1	2
	10. Elabora el texto a partir de un estilo claro y formal, adecuado a su audiencia e intención comunicativa.	0	1	2
	11. Utiliza un vocabulario acorde con la disciplina desde la que plantea y aborda la situación propuesta.	0	1	2
	12. Redacta de forma clara y concreta, estableciendo procesos cohesivos entre el estilo y las ideas que presenta.	0	1	2
	13. Escribe de manera fácilmente legible (por su caligrafía).	0	1	2
	14. Propone un título que resulta efectivo en cuanto se articula a la intención comunicativa e invita a la realización de la lectura del texto.	0	1	2
	15. Elabora un párrafo introductorio que presenta y contextualiza la tesis.	0	1	2
	16. Utiliza un párrafo para desarrollar cada argumento central que sustenta la tesis.	0	1	2
	17. Elabora un párrafo final que resume el escrito y concluye la argumentación desarrollada.	0	1	2
	18. Adecúa la extensión del texto para desarrollar las ideas en atención al propósito esperado	0	1	2
	19. Propone una tesis que resulta de relevancia para el lector en cuanto se aleja de los planteamientos convencionales y/o estereotipos.	0	1	2

		NIVEL DE DESEMPEÑO		
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	20. Motiva al lector en cuanto complejiza los planteamientos presentados a nivel de ideas y uso del lenguaje, dándole una perspectiva clara acerca de la situación que aborda.	0	1	2
	[illegible]			
	[illegible]			
	VALORACIÓN CUALITATIVA			
Correspondencia entre el rango de calificación y la valoración cualitativa: MALO (0,0 a 1,4) / REGULAR (1,5 a 2,9)/ BUENO (3,0 a 4,0)/ EXCELENTE (4,1 a 5,0)				

En total se recibieron 374 textos escritos, y se determinó tomar una muestra aleatoria intencionada del 10% de los mismos; esto para tener una mirada general de la calidad de los escritos pero sin esperar a realizar generalizaciones. Para seleccionar los números aleatorios se codificaron los textos y se utilizó a función de selección de números aleatorios disponible en el programa Excel. Teniendo en cuenta que la pregunta daba a todos los evaluados la posibilidad de producir un texto de la misma calidad, y que la escritura es una competencia genérica, los resultados se presentan de manera general; se presentan gráficos porcentuales de acuerdo a las valoraciones cualitativas obtenidas y un breve informe descriptivo.

Cuadro 18. Códigos de los textos de los estudiantes seleccionados aleatoriamente para ser calificados y que se obtuvieron de la aplicación de la prueba de escritura

[illegible]									
022	032	047	051	060	064	069	073	074	085
099	110	120	138	139	145	159	164	169	182
191	212	213	215	221	222	228	248	254	259
263	274	286	290	291	296	311	335	337	343

e). Encuesta de la percepción de los docentes sobre el nivel de competencias genéricas de los estudiantes. Se diseñaron y validaron encuestas de percepción del nivel de competencias de los estudiantes por parte de los docentes del Departamento de

Ciencias Básicas; éstas se aplicaron a la totalidad de los docentes como elemento diagnóstico que a la vez permitiera la definición de acciones de mejoramiento. La encuesta se aplicó vía correo institucional a través del servicio google docs a la totalidad de los docentes de las áreas del Departamento de Ciencias Básicas: 8 docentes de Ciencias Exactas, 8 de socio humanidades y 5 de competencias comunicativas; el análisis de los resultados de los objetivos 2 y 3 se presentará posteriormente ya que se tuvo en cuenta para delinear algunos aspectos de la estrategia de formación que este proyecto propone.

El cuadro presenta el resumen de los objetivos de la encuesta cada uno de los cuales responde a categorías de interés frente a las dimensiones actitudinal, procedimental y cognitiva de cada competencia, a la vez que indaga por algunas posibles estrategias de mejoramiento en el contexto de aula e institucional.

Cuadro 19. Objetivos de la encuesta de percepción a los docentes de las áreas de Ciencias Básicas

	Objetivos específicos Competencias comunicativas	
1. Establecer la percepción de los docentes del área de Ciencias Exactas frente al nivel de competencias de Razonamiento cuantitativo de los estudiantes dentro de las asignaturas que orientan.	1. Establecer la percepción de los docentes del área de competencias comunicativas frente al nivel de competencias de lectura crítica y escritura de los estudiantes dentro de las asignaturas que orientan.	1. Establecer la percepción de los docentes del área de Socio humanidades frente al nivel de competencias ciudadanas de los estudiantes dentro de las asignaturas que orientan.
2. Identificar, desde la perspectiva de los docentes del área de competencias comunicativas, las situaciones institucionales que favorecen o no la formación en lectura crítica y escritura de los estudiantes de la universidad.	2. Identificar, desde la perspectiva de los docentes del área de competencias comunicativas, las situaciones institucionales que favorecen o no la formación en lectura crítica y escritura de los estudiantes de la universidad.	2. Identificar, desde la perspectiva de los docentes del área de socio humanidades, las situaciones institucionales que favorecen o no la formación ciudadana de los estudiantes de la universidad.

	Objetivos específicos Competencias comunicativas	
3. Determinar las posibles estrategias que pueden aplicarse para fortalecer las competencias de lectura crítica y escritura en los estudiantes de la Universidad.	3. Determinar las posibles estrategias que pueden aplicarse para fortalecer las competencias de lectura crítica y escritura en los estudiantes de la Universidad.	3. Determinar las posibles estrategias que pueden aplicarse para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes de la Universidad.

Las preguntas en relación con el primer objetivo consideraron las dimensiones cognitivas que actualmente evalúa el icfes para las competencias genéricas de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y ciudadanía, pero incluyendo también ítems para las dimensiones actitudinal y procedimental. Las opciones de respuesta se presentaron como escala Likert, exceptuando la pregunta siete de la encuesta dirigida a los docentes de competencias comunicativas, la cual propone opciones que indican diversas maneras de expresión de las ideas. El anexo 19 muestra las preguntas respectivas por área evidenciando las dimensiones sobre las que se indagó.

Para efectos de analizar los resultados, las anteriores preguntas se contrastarán con las realizadas a los estudiantes sobre la autopercepción de sus niveles de competencias genéricas y que se presentan a continuación.

f). Encuesta de autopercepción de los estudiantes sobre su nivel de competencias genéricas. En el contexto de la semana de inducción a estudiantes (2015-1), y con el apoyo de la dependencia de Bienestar Universitario (organizador de la inducción), se aplicó una encuesta a los estudiantes que ingresaron a universidad para indagar sobre su autopercepción del nivel de competencias genéricas (objetivo 1). La población resultó conveniente en cuanto permitió obtener información a partir de las condiciones de entrada de la población estudiantil, la cual está principalmente influenciada por sus imaginarios del deber ser del contexto universitario y no por las realidades en las que éste se concreta para la Universidad Simón Bolívar; lo anterior

evita el sesgo que genera estar sujeto a las prácticas de formación y condiciones institucionales. Los análisis resultan de interés dado que permiten contrastar lo que perciben de sí mismos los estudiantes antes del "tratamiento" que brinda la universidad y lo que perciben los docentes al orientar las clases. La encuesta se aplicó a través del aula extendida de la universidad en centros de cómputo dispuestos para tal efecto. En total se encuestó a 311 estudiantes.

La encuesta tuvo otros dos objetivos además del primero: determinar los hábitos, preferencias y actitudes de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y ciudadanía; e, identificar, desde la perspectiva de los estudiantes, las situaciones institucionales que favorecen o no la formación en competencias genéricas en la universidad. El análisis de los resultados de los objetivos 2 y 3 se presentará posteriormente ya que se tuvo en cuenta para delinear algunos aspectos de la estrategia de formación que este proyecto propone.

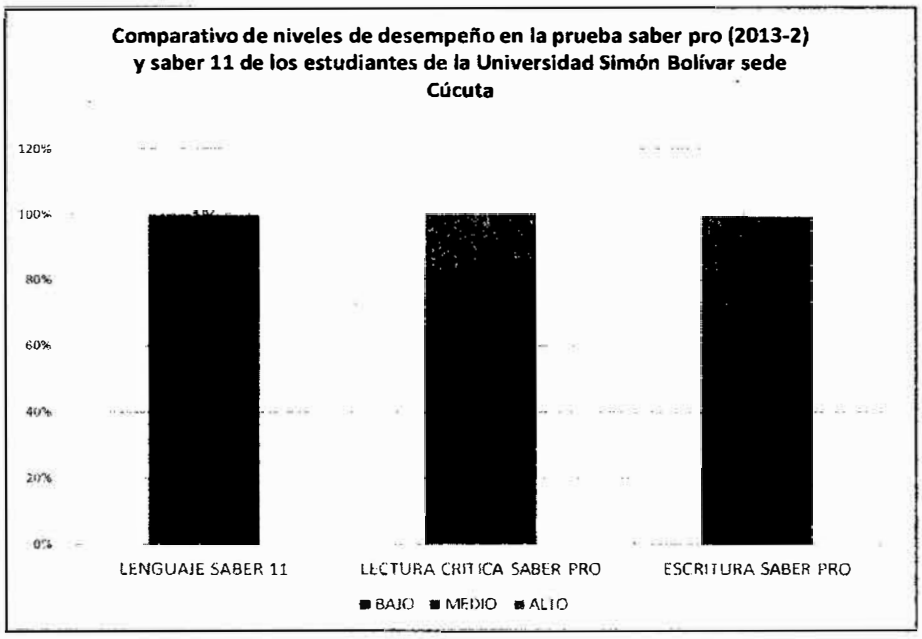
Para el primer objetivo se consideraron las mismas dimensiones que en la encuesta de percepción de los docentes sobre el nivel de competencias de los estudiantes, y se utilizó igualmente, la escala likert. El anexo 20 muestra la relación respectiva entre preguntas, competencias y dimensiones de competencias.

5.3 Hallazgos sobre el nivel de competencias de los estudiantes

a). Valor agregado a partir de la comparación entre pruebas saber 11 y saber pro.

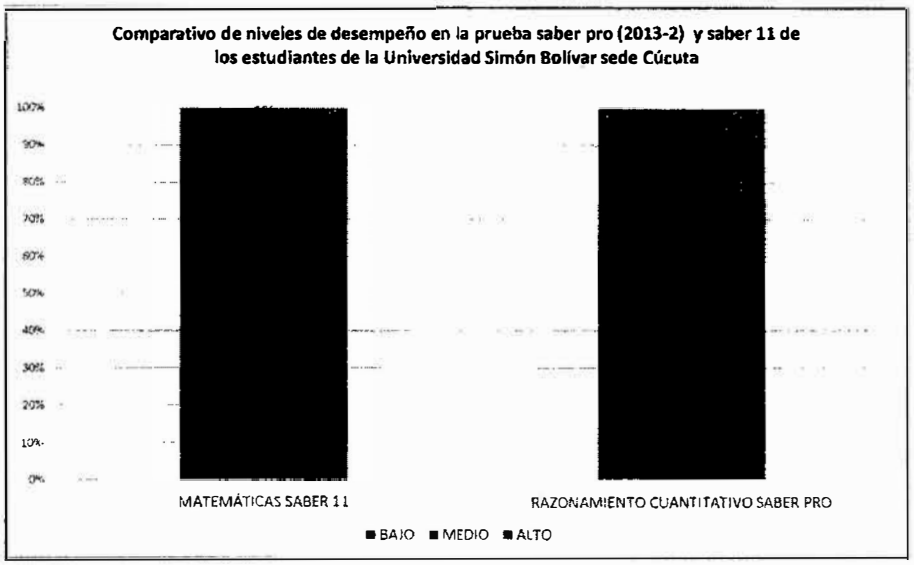
Se tomaron los resultados de 487 estudiantes distribuidos así: 16 de administración de empresas, 244 de derecho, 33 de ingeniería de sistemas, 130 de psicología y 64 de trabajo social.

Gràfica 35. Comparativo entre niveles de lenguaje (saber 11) y niveles de lectura crítica y escritura (saber pro) de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta



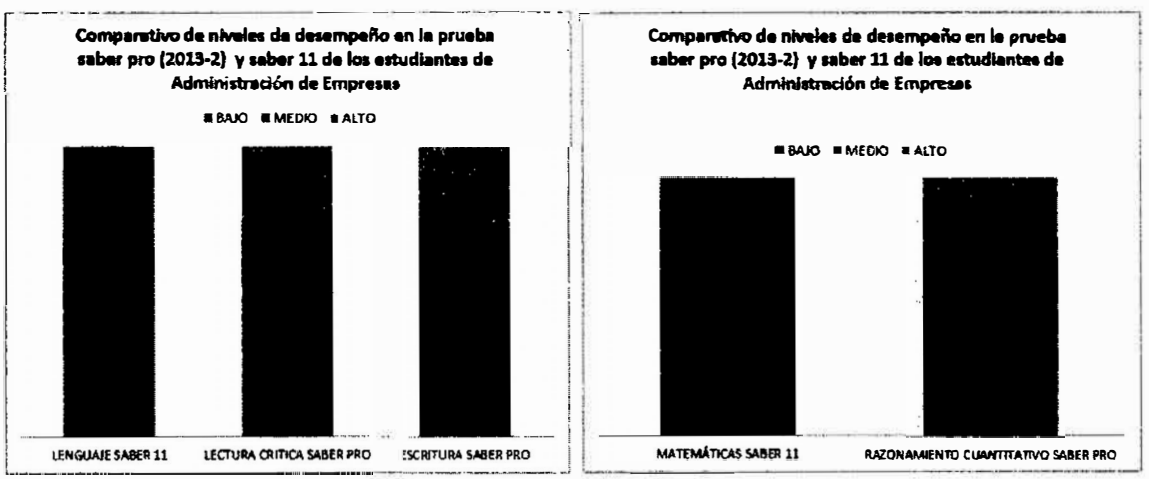
Resultados generales: Los estudiantes que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 99% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 64% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 19% en nivel medio y 17 % en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 54% se ubica en nivel bajo, 18% en nivel medio y 27% en nivel alto.

Gràfica 36. Comparativo entre niveles de matemáticas (saber 11) y de razonamiento cuantitativo (saber pro) de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.



Los estudiantes que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 95% en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 54% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 21% en nivel medio y 25 % en nivel alto.

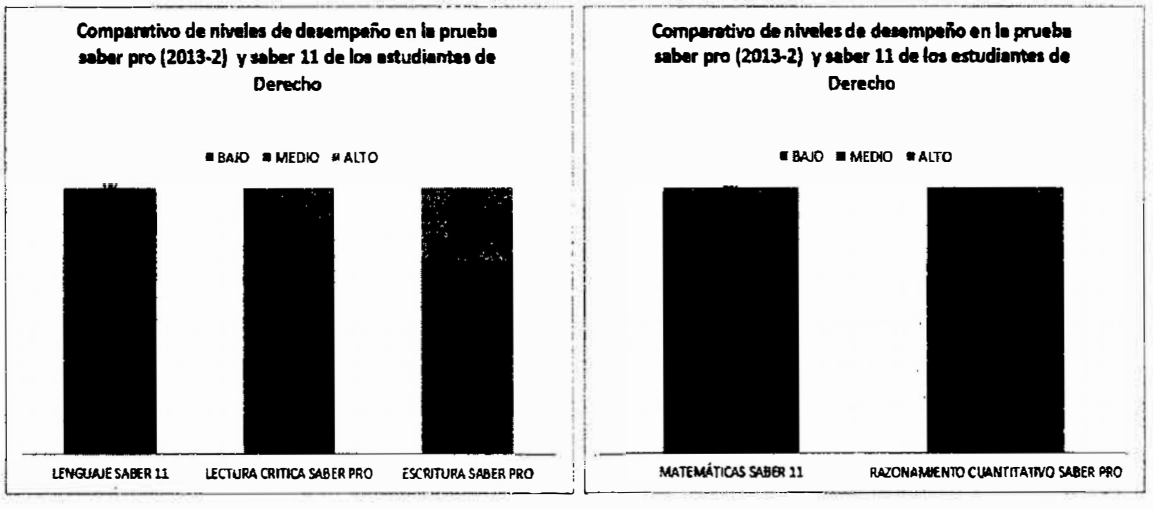
Gràfica 37. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Administración de Empresas.



Resultados de los estudiantes del programa de administración de empresas: Los estudiantes de administración de empresas que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 100% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 44% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 31% en nivel medio y 25% en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 56% se ubica en nivel bajo, 13% en nivel medio y 31% en nivel alto.

El 100% de los estudiantes ingresa en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 56% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 13% en nivel medio y 31 % en nivel alto.

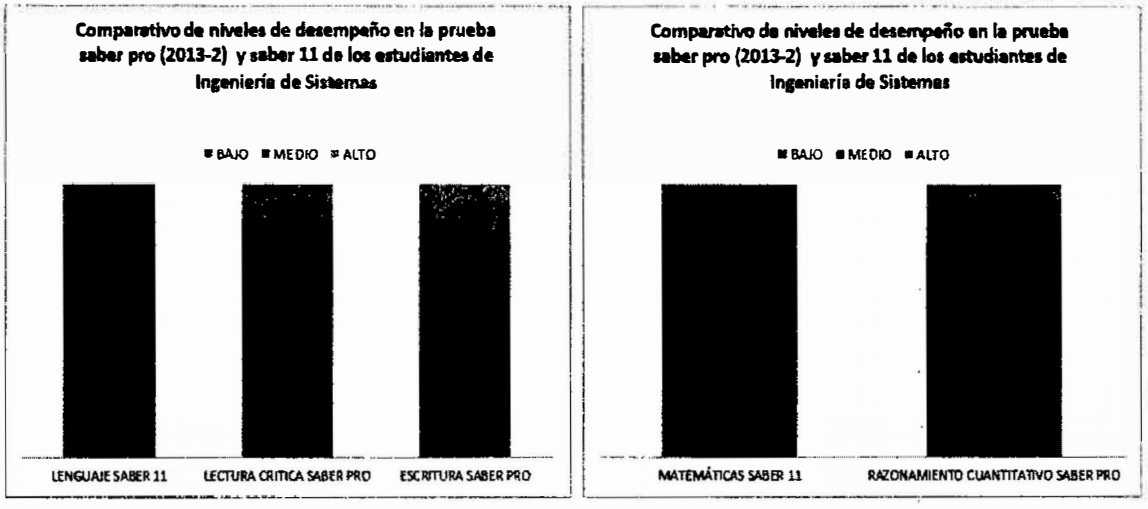
Gràfica 38. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Derecho.



Resultados de los estudiantes del programa de Derecho: Los estudiantes de derecho que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 99% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 62% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 19% en nivel medio y 19% en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 54% se ubica en nivel bajo, 18% en nivel medio y 27% en nivel alto.

El 100% de los estudiantes ingresa en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 53% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 19% en nivel medio y 28 % en nivel alto.

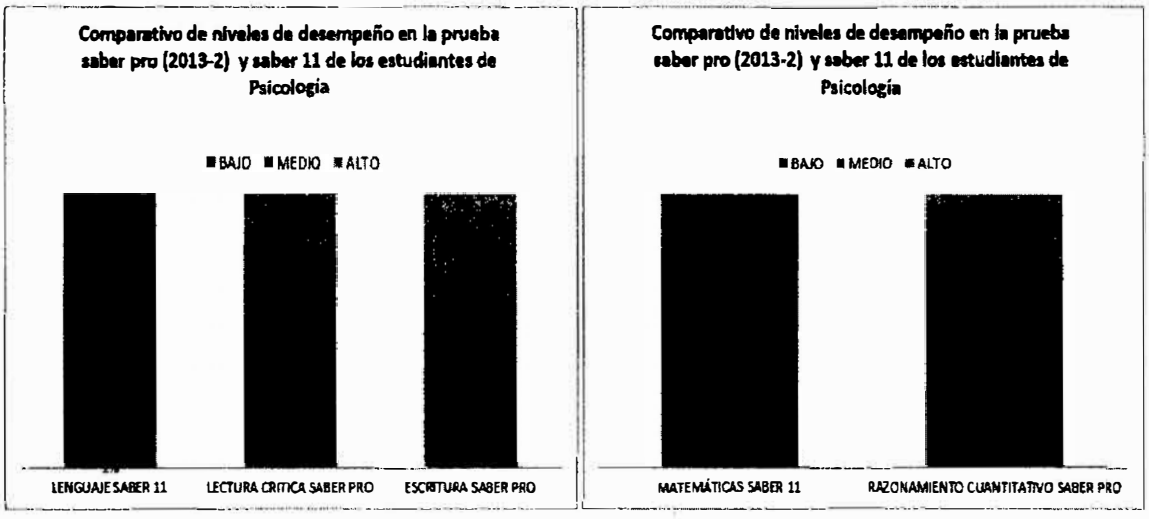
Gràfica 39. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Ingeniería de Sistemas.



Resultados de los estudiantes del programa de administración de ingeniería de sistemas: Los estudiantes de ingeniería de sistemas que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 100% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 55% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 33% en nivel medio y 12% en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 58% se ubica en nivel bajo, 24% en nivel medio y 18% en nivel alto.

El 100% de los estudiantes ingresa en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 52% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 27% en nivel medio y 21 % en nivel alto.

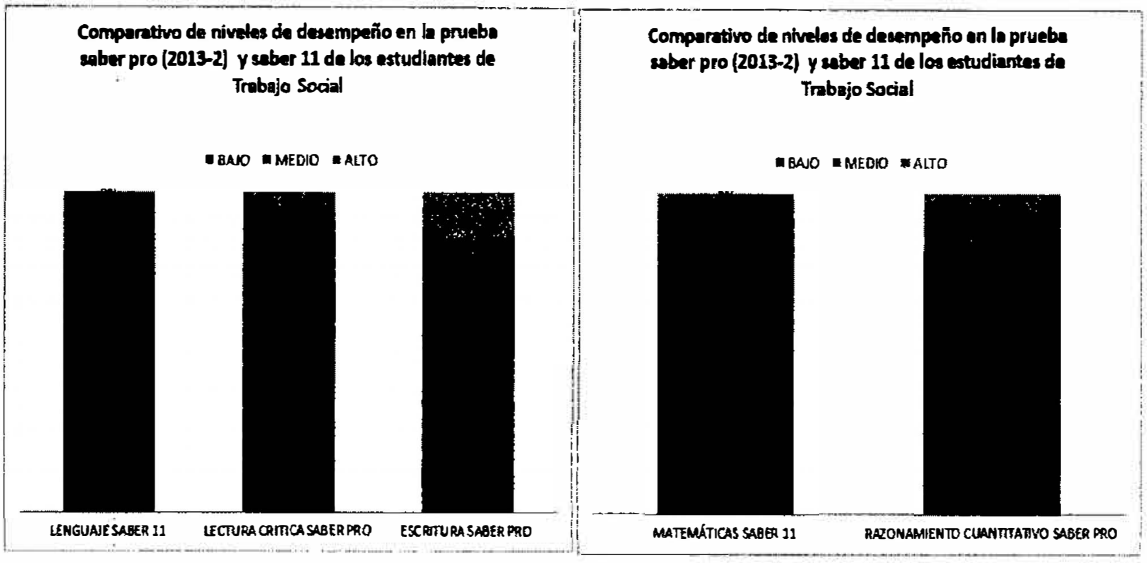
Gràfica 40. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Psicología.



Resultados de los estudiantes del programa de psicología: Los estudiantes de psicología que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 99% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 66% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 15% en nivel medio y 18% en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 45% se ubica en nivel bajo, 17% en nivel medio y 38% en nivel alto.

El 97% de los estudiantes ingresa en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 52% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 24% en nivel medio y 25 % en nivel alto.

Gràfica 41. Comparativo entre niveles de lenguaje y matemáticas (saber 11) con los niveles de lectura crítica, escritura y razonamiento cuantitativo (saber pro) para el programa de Trabajo Social.



Resultados de los estudiantes del programa de administración de Trabajo Social: Los estudiantes de trabajo social que presentaron pruebas saber pro en el periodo 2013-2 ingresaron en un 98% en nivel medio para la prueba de lenguaje en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 78% se ubica en el nivel bajo de lectura crítica, 16% en nivel medio y 6% en nivel alto. Por su parte en la prueba de escritura saber pro 69% se ubica en nivel bajo, 17% en nivel medio y 14% en nivel alto.

El 91% de los estudiantes ingresa en nivel medio para la prueba de matemáticas en saber 11; cerca del final de su formación universitaria el 64% se ubica en el nivel bajo de razonamiento cuantitativo, 19% en nivel medio y 17% en nivel alto.

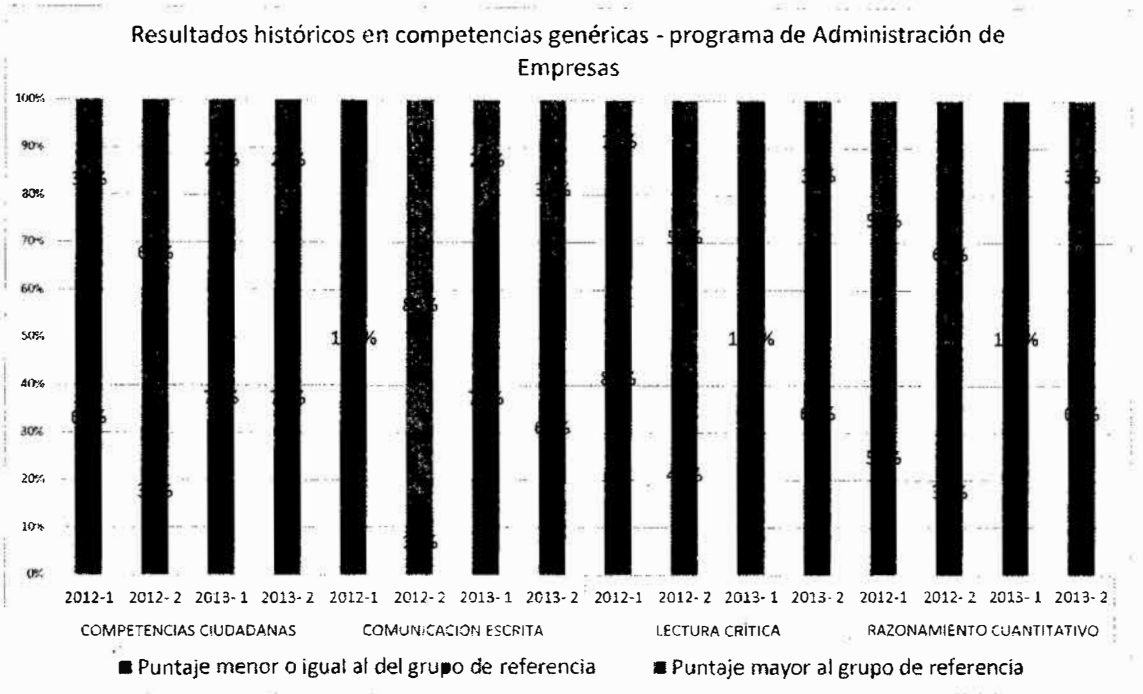
En términos generales, el hecho de que en la mayoría de los casos más del 50% se ubique en niveles bajos en saber pro (quintiles 1 y 2) demuestra la manera muy dispar en la que la formación incide en la población general de estudiantes. El aumento de estudiantes en nivel bajo es más notorio para el programa de Trabajo Social; en los demás programas académicos el comportamiento es muy similar. Cabe reiterar que se trata de pruebas que miden competencias distintas aunque muy relacionadas, aspecto

sobre el cual puede resumirse que la universidad no aporta mucho frente al desempeño de los estudiantes en las pruebas de estado, teniendo en cuenta que en todos los casos observados más del 90% de éstos se ubicaron en nivel medio de ingreso en la prueba saber 11 para los módulos de lenguaje y matemáticas.

b) Resultados históricos en competencias genéricas a partir de pruebas saber pro. En la Universidad Simón Bolívar la población estudiantil se distribuye en seis programas académicos, de los cuales cinco han presentado las pruebas de estado saber pro desde el periodo 2012 – 1, momento en el que ésta adquirió su actual estructura en competencias genéricas; estos programas son: Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería de Sistemas, Psicología y Trabajo Social. El Programa de Psicología presentó su primera cohorte de estudiantes a la prueba saber pro en el periodo 2013 – 2; mientras que, por ser un programa ofertado a partir del periodo 2013 – 1, en Comercio y Negocios Internacionales los estudiantes no han presentado pruebas de estado.

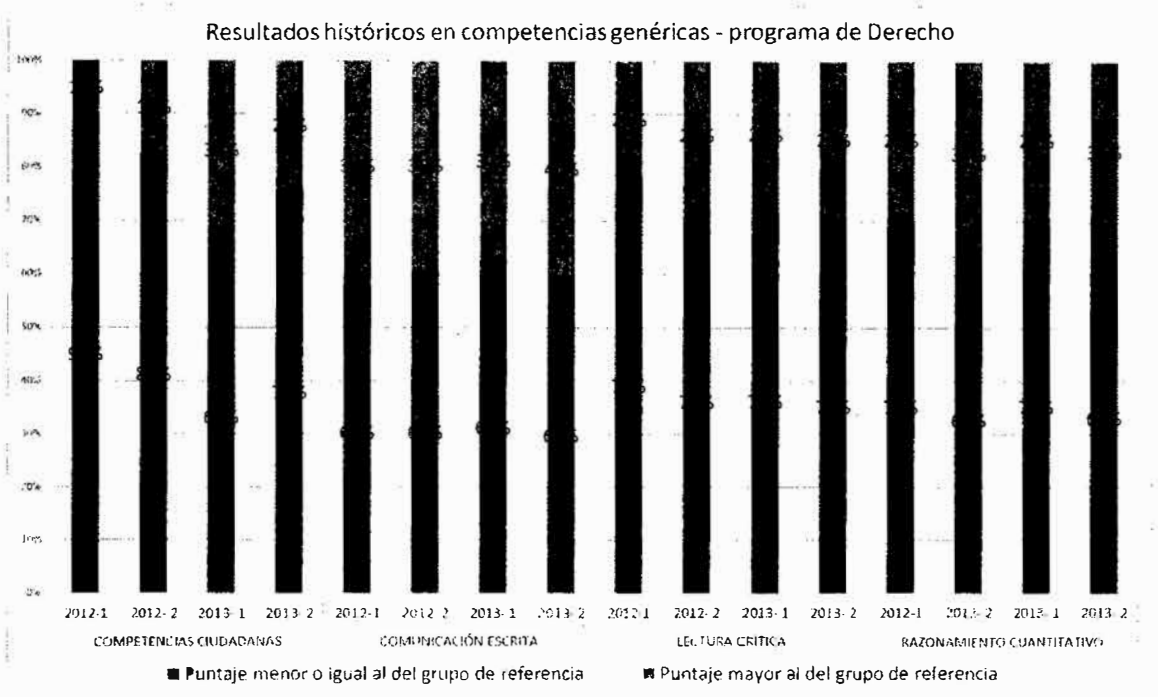
Se realiza una descripción general de los resultados de cada uno de los módulos de competencias genéricas y específicas por programa académico desde el periodo 2012 – 1 hasta el periodo 2013 - 2, teniendo en cuenta el porcentaje de estudiantes con puntajes individuales sobre el promedio de su grupo de referencia; lo anterior, considerando el factor de procesos académicos del CNA (a enero de 2013) en lo referente a la integralidad del currículo (característica 16), en donde se presenta como un aspecto a evaluar el desempeño de los estudiantes del programa en las pruebas de estado de educación superior teniendo en cuenta las calificaciones promedio con respecto al promedio nacional. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) define como grupo de referencia una agrupación de programas con características similares, que se utiliza para comparar los resultados en cada módulo; así, se toma como referente el promedio del grupo de referencia dado que los programas académicos dentro de ellos presentan características que los hacen comparables entre sí y que los distinguen de los demás.

Gràfica 42. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Administración de Empresas (2012-1 a 2013-2).



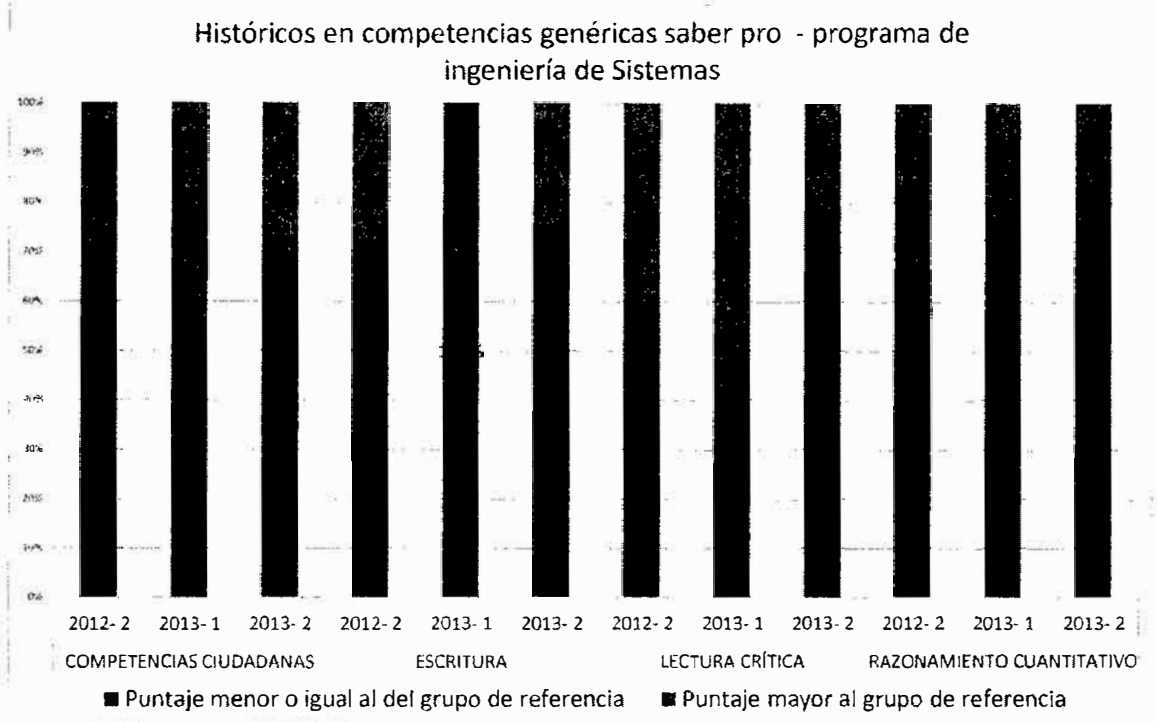
A partir de 2012 – 1 el programa de Administración de Empresas ha presentado la prueba saber pro semestralmente en cuatro ocasiones; la población evaluada en esos periodos ha sido de 12, 14, 4 y 16 estudiantes, respectivamente. En el periodo 2012 – 2, el menor número de estudiantes evaluados generó unos resultados que se alejan de la tendencia del programa. En el módulo de *competencias ciudadanas* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 33%; en 2012-2 del 64%, y en 2013-1 y 2013-2 fue del 25%. En el módulo de *comunicación escrita* en el periodo 2012-1, no hubo estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia; en 2012-2 este porcentaje fue del 86%; en 2013-1 del 25%, y en 2013-2 del 38%. En el módulo de *razonamiento cuantitativo* se tuvo un incremento de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia del 50% al 64% entre los dos periodos de 2012; en 2013-1 no se presentaron estudiantes sobre el promedio, y en 2013-2 fueron el 31%.

Gràfica 43. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Derecho (2012-1 a 2013-2).



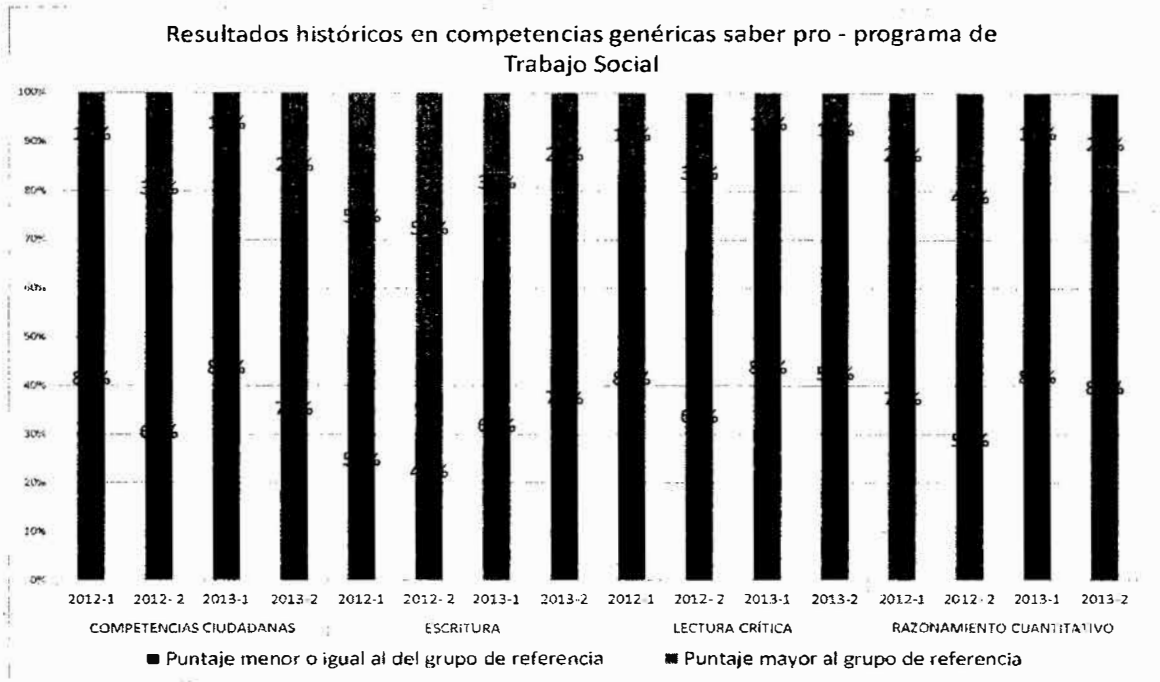
A partir de 2012 – 1 el programa de Derecho ha presentado la prueba saber pro semestralmente en cuatro ocasiones. La población evaluada en esos periodos ha sido de 51, 87, 51 y 250 estudiantes, respectivamente. En el módulo de *competencias ciudadanas* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 10%; en 2012-2 del 17%, en 2013-1 del 33% y en 2013-2 fue del 24%. En el módulo de *comunicación escrita* de los periodos 2012-1 y 2012-2 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 39%; en 2013-1 del 37% y en 2013-2 fue del 40%; es en este módulo en el que el programa ha mostrado mayor consistencia. En el módulo de *razonamiento cuantitativo* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 29%, y en 2012-2 del 34%; iguales porcentajes se presentaron en los dos periodos del 2013.

Gràfica 44. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Ingeniería de Sistemas (2012-1 a 2013-2).



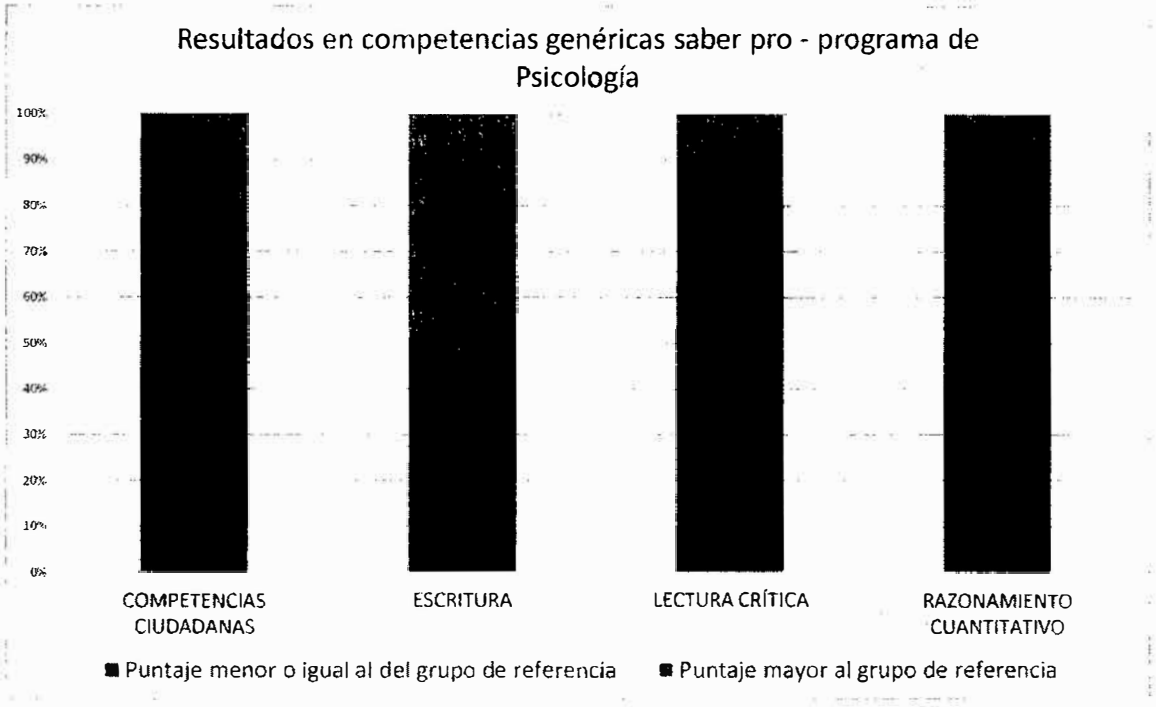
A partir de 2012 el programa de Ingeniería de Sistemas ha presentado la prueba saber pro en los periodos 2012-2, 2013-1 y 2013-2. La población evaluada en esos periodos ha sido de 18, 12, y 37 estudiantes, respectivamente. En el módulo de *competencias ciudadanas* del periodo 2012-2 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 39%; en 2013-1 del 50% y en 2013-2 fue del 30%. En el módulo de *comunicación escrita* del periodo 2012-2 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 28%; en 2013-1 del 0% y en 2013-2 fue del 24%. En el módulo de *lectura crítica* del periodo 2012-2 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 44%; en 2013-1 del 58% y en 2013-2 fue del 22%. En el módulo de *razonamiento cuantitativo* del periodo 2012-2 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 33%; en 2013-1 del 42% y en 2013-2 fue del 24%.

Gràfica 45. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Trabajo Social (2012-1 a 2013-2).



A partir de 2012 – 1 el programa de Trabajo Social ha presentado la prueba saber pro semestralmente en cuatro ocasiones. La población evaluada en esos periodos ha sido de 12, 31, 25 y 69 estudiantes, respectivamente. En el módulo de *competencias ciudadanas* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 17%; en 2012-2 del 39%, en 2013-1 del 12% y en 2013-2 fue del 29%. En el módulo de *comunicación escrita* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 50%; en 2012-2 del 55%, en 2013-1 del 36% y en 2013-2 fue del 25%. En el módulo de *lectura crítica* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 17%; en 2012-2 del 32%; en 2013-1 del 12%, y en 2013-2 del 25%. En el módulo de *razonamiento cuantitativo* del periodo 2012-1 el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 25%; en 2012-2 del 42%, en 2013-1 del 16% y en 2013-2 fue del 20%.

Gràfica 46. Porcentaje de estudiantes en relación con el promedio del grupo de referencia en los módulos de competencias genéricas saber pro para el programa de Psicología.

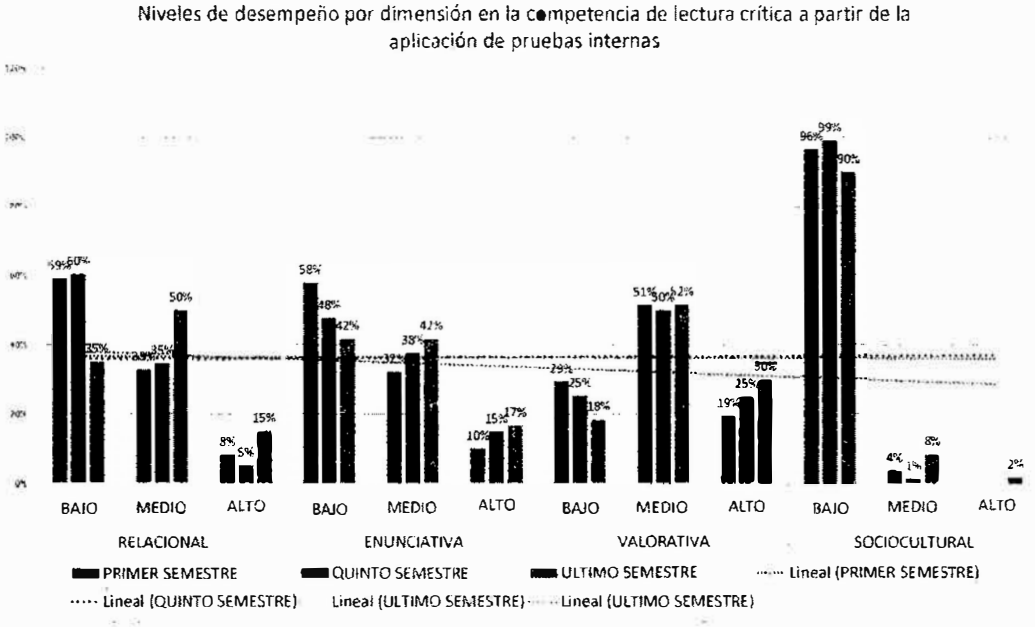


El programa de psicología presentó la prueba saber pro por primera vez en 2013-2; la población evaluada fue de 137 estudiantes. En el módulo de *competencias ciudadanas* el porcentaje de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia fue del 39%; en el módulo de *comunicación escrita* del periodo del 53%; en *lectura crítica* del 18%; y en *razonamiento cuantitativo* fue del 33%.

Una mirada rápida a las gráficas evidencia el alto porcentaje de estudiantes por debajo de los promedios del grupo de referencia, lo inestable del nivel de competencias para la institución, y la tendencia a la obtención de menores promedios a lo largo del tiempo. El porcentaje de estudiantes por debajo del promedio que muestra mayor estabilidad corresponde al programa de Derecho, mientras que una clara tendencia a la disminución de estudiantes sobre el promedio del grupo de referencia se observa en el programa de Trabajo social.

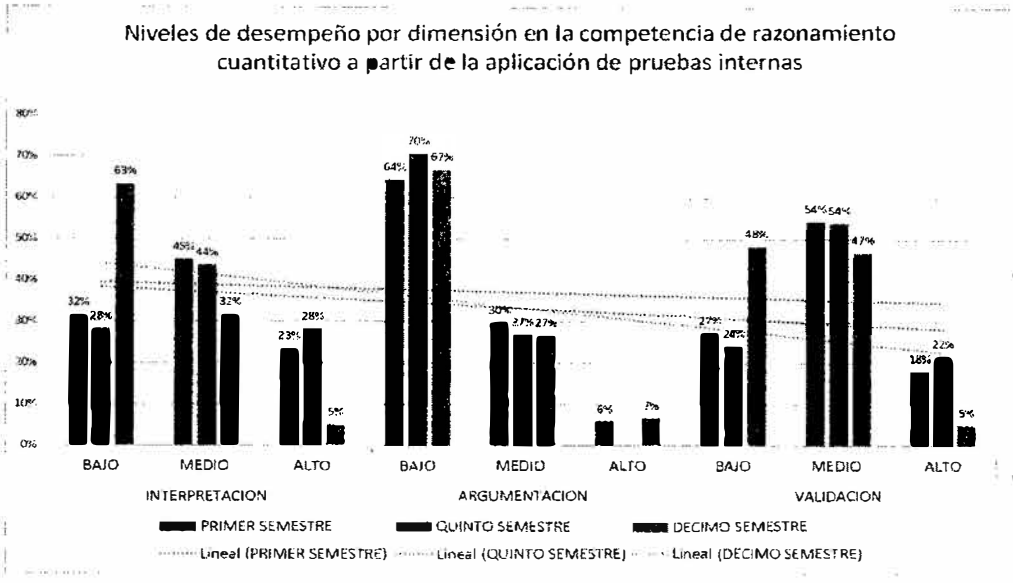
c) Informe descriptivo de valor agregado por niveles de desempeño y por componente de cada competencia genérica, para estudiantes de semestres iniciales, intermedios y finales.

Gràfica 47. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en las dimensiones de la competencia de lectura crítica determinados a partir de pruebas internas.



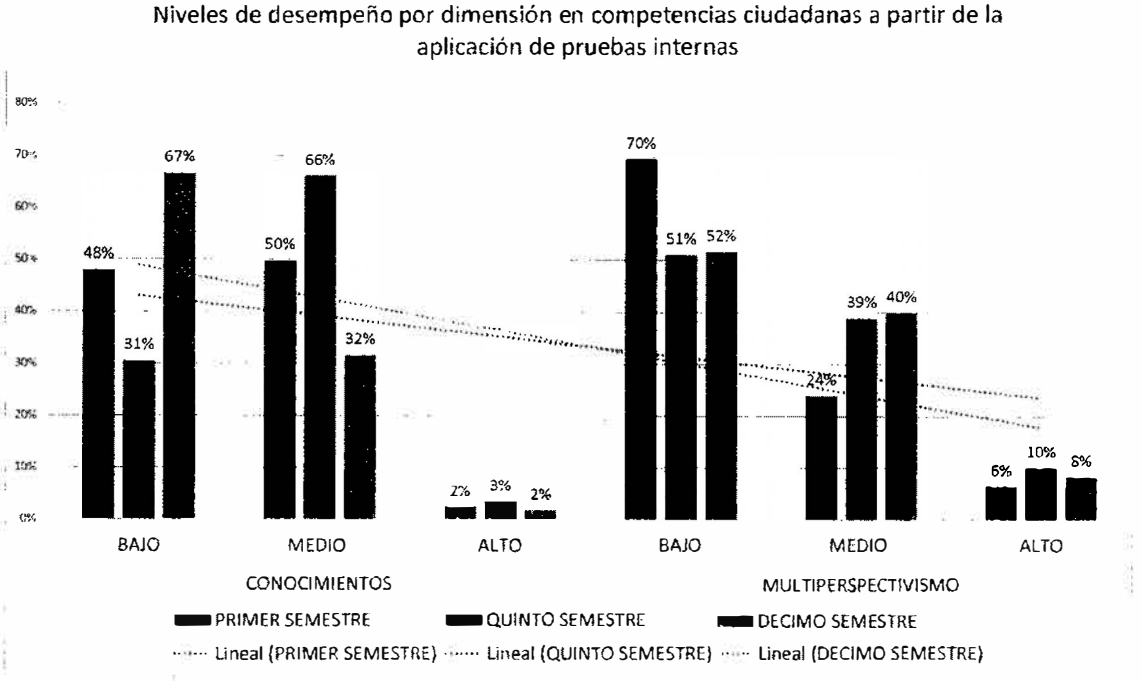
Para la competencia de lectura crítica, los porcentajes y las respectivas líneas de tendencia del grupo de estudiantes de cada semestre al que se aplicaron las pruebas, no evidencian cambios significativos y positivos en la proporción de estudiantes ubicados en los niveles bajos en la medida en que se avanza en la formación; predominan los estudiantes en nivel bajo, lo cual es especialmente notorio en la dimensión sociocultural de la lectura, la cual determina de manera importante los aspectos críticos de ésta competencia.

Gràfica 48. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en las dimensiones de la competencia de razonamiento cuantitativo determinados a partir de pruebas internas.



Igualmente para la competencia de razonamiento cuantitativo, los porcentajes y las respectivas líneas de tendencia del grupo de estudiantes de cada semestre al que se aplicaron las pruebas, no evidencian cambios significativos y positivos en la proporción de estudiantes ubicados en los niveles bajos en la medida en que se avanza en la formación; predominan los estudiantes en estos niveles, lo cual es especialmente notorio en la dimensión de argumentación, la cual corresponde a la capacidad de resolver problemas a partir del uso de los datos cuantitativos que se presentan. En la competencia de validación el porcentaje de estudiantes en nivel bajo y medio está más equilibrada (cerca del 50% en cada caso), sin embargo el porcentaje de estudiantes en nivel alto no es significativo (5%).

Gràfica 49. Porcentaje de estudiantes por semestre y por niveles de desempeño en competencias ciudadanas determinados a partir de pruebas internas.



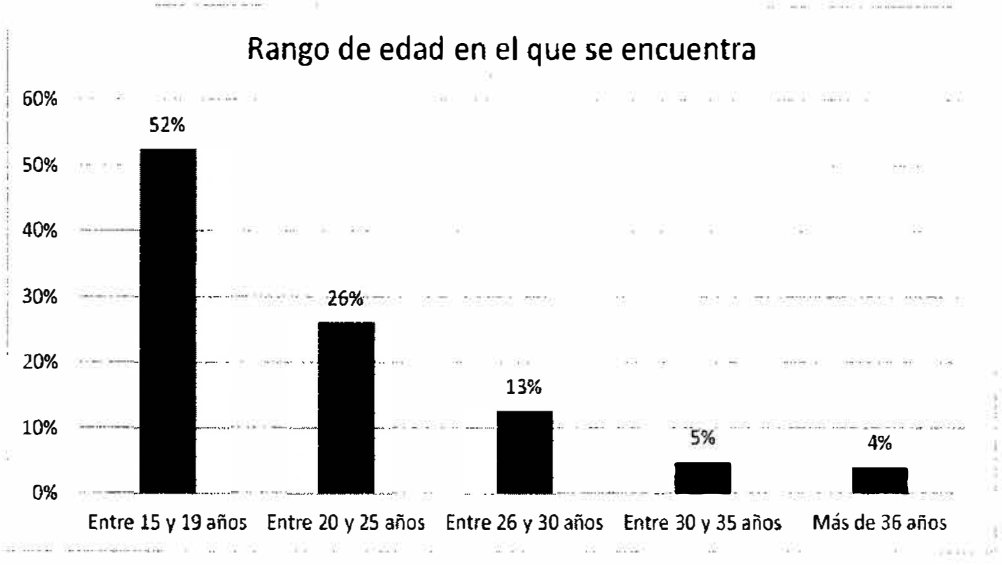
Para la comparación se seleccionaron las dimensiones de conocimientos y multiperspectivismo; la primera, muy situada en el conocimiento básico de aspectos de la Constitución Política de Colombia, y la segunda que implica mayor capacidad de análisis en relación con la manera en la que actores de una problemática social la interpretan, asumen y resuelven. Si bien los estudiantes de primer semestre ubican un porcentaje similar de estudiantes (cerca del 50%) en la dimensión de conocimiento, el 70% se ubica en nivel bajo en la competencia de multiperspectivismo. Los estudiantes de quinto semestre evidencian, igualmente, mayor competencia en conocimientos (66% en nivel medio), pero ubican 51% en nivel bajo para la dimensión de multiperspectivismo; similar comportamiento muestran los estudiantes de últimos semestres. En términos generales los estudiantes demuestran un desempeño menor en la dimensión de multiperspectivismo; lo que es fácil de observar si se atiende a las barras de nivel medio en la dimensión de conocimiento, y a las de nivel bajo en la dimensión de multiperspectivismo.

En resumen, una mirada panorámica a las gráficas de las dimensiones evaluadas para las competencias de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y ciudadanía, evidencia poco impacto de la formación en los niveles de las mismas en la medida en la que se avanza en los semestres académicos.

d) Encuesta de percepción del nivel de competencias. Se presenta un Informe descriptivo en el que se contrasta la percepción de los docentes sobre el nivel de competencias de los estudiantes con la autopercepción del nivel de competencia de estos últimos. Se parte del supuesto de que a) la autopercepción puede llegar (o no) a ser un movilizador de las acciones que pueden generar cambios frente a una determinada condición; y b) la medida en la que un docente perciba el nivel de competencia de un estudiante, puede incidir en el énfasis de las acciones que realiza para desarrollarlas. Frente a los dos casos anteriores conviene tener medidas objetivas externas que permitan la interpretación de los hallazgos; esta medida se ha presentado en los puntos anteriores.

La gráfica evidencia que el principal rango de edad en el que se encuentran los estudiantes nuevos está entre los 15 y los 19 años, lo que evidencia la población mayoritariamente joven que ingresa a la universidad. El 26% de nuevos estudiantes se encuentran en el rango de edad de entre 20 y 25 años. Resalta entonces que el 78% de los estudiantes estén en, y por debajo de los 25 años; la capacidad de aprender de estos estudiantes debería verse favorecida por el poco tiempo transcurrido entre el ingreso a la universidad y la terminación de la secundaria; así como por la vitalidad propia de la juventud temprana. Los datos se muestran en el gráfico siguiente.

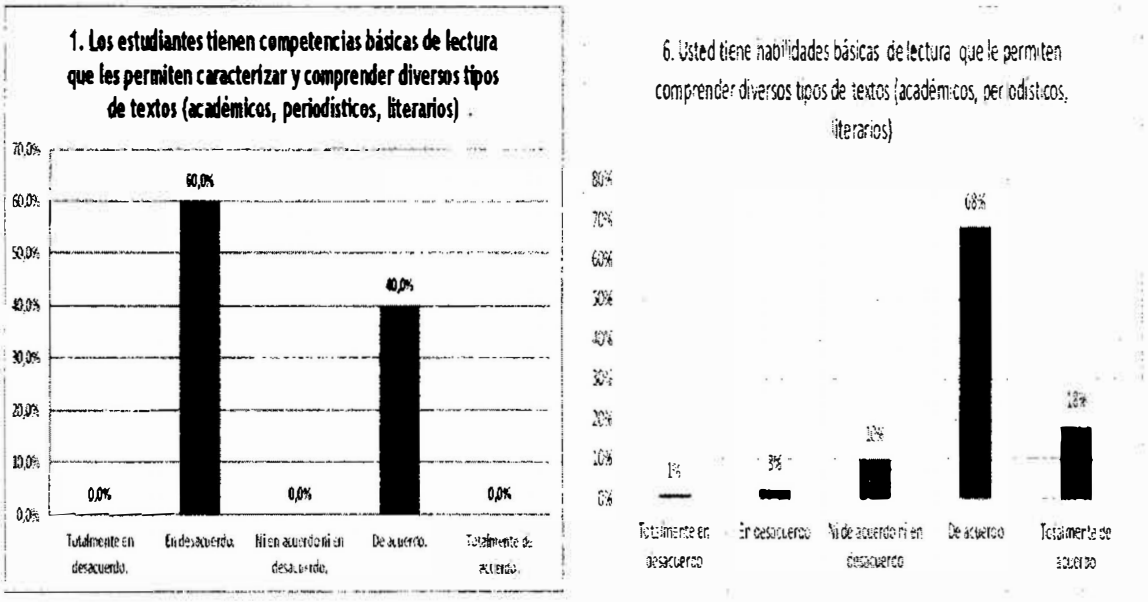
Gràfica 50. Rango de edad de los estudiantes nuevos a los que se les aplica la encuesta de autopercepción de niveles de competencias genéricas



A continuación se realiza un análisis descriptivo de las preguntas relacionadas en las dos encuestas. Los números en los títulos de las tablas reflejan la posición de cada ítem dentro del instrumento.

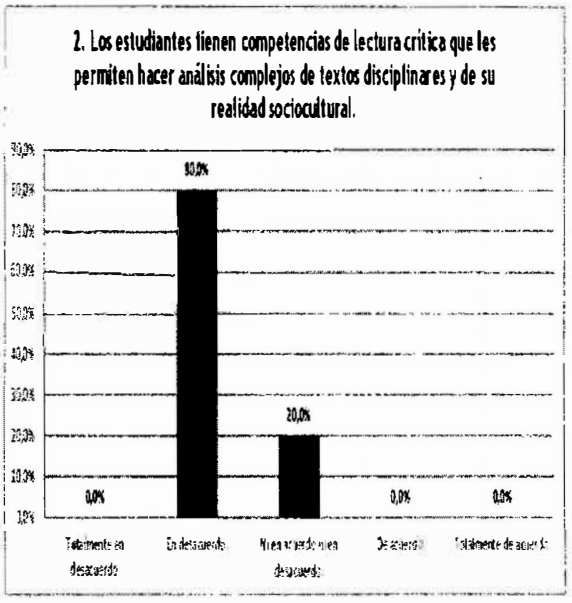
Percepción sobre el dominio de las competencias de lectura y escritura de los estudiantes:

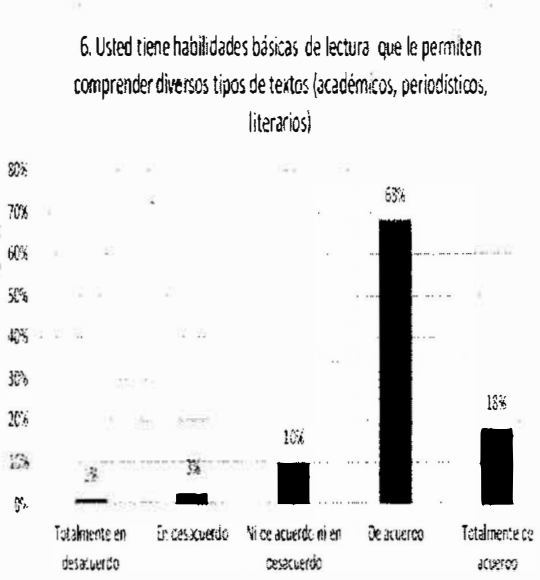
Gràfica 51. Percepción de docentes y estudiantes sobre las competencias de lectura interpretativa de los estudiantes



Es notoria la discrepancia de percepción entre docentes y estudiantes sobre el nivel de competencia de lectura interpretativa de los estudiantes; así, mientras que el 86% de los estudiantes consideran estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en poseer la competencia, el 60% de los docentes manifiesta desacuerdo al respecto. El hecho de que sólo el 40% de docentes consideren que los estudiantes son competentes en ese sentido, evidencia la percepción que tienen del impacto de las acciones de formación desarrolladas en la asignatura de competencias comunicativas.

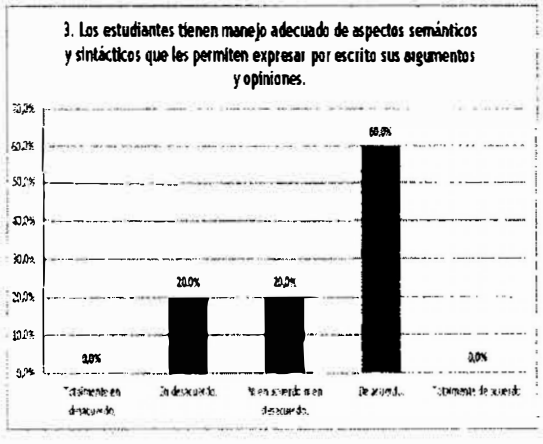
Gràfica 52. Percepción de docentes y estudiantes sobre la dimensión sociocultural de la lectura de los estudiantes.

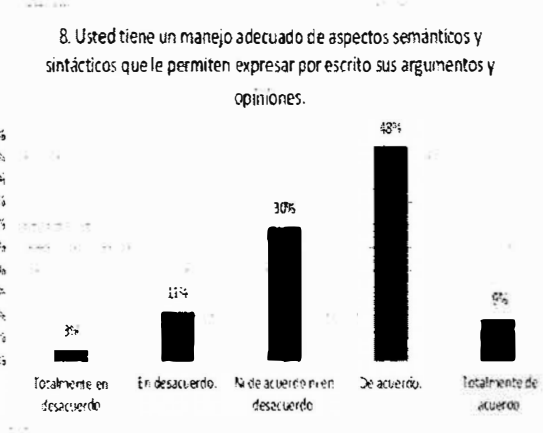




Mientras que el 80% de los docentes perciben que los estudiantes no tienen competencias de lectura crítica que les permiten analizar críticamente textos disciplinares y la realidad sociocultural, el 68% de los estudiantes están de acuerdo y el 18% totalmente de acuerdo. Se evidencia a necesidad de crear escenarios objetivos de percepción de los niveles de competencia de los estudiantes por parte de ellos mismos y de sus docentes.

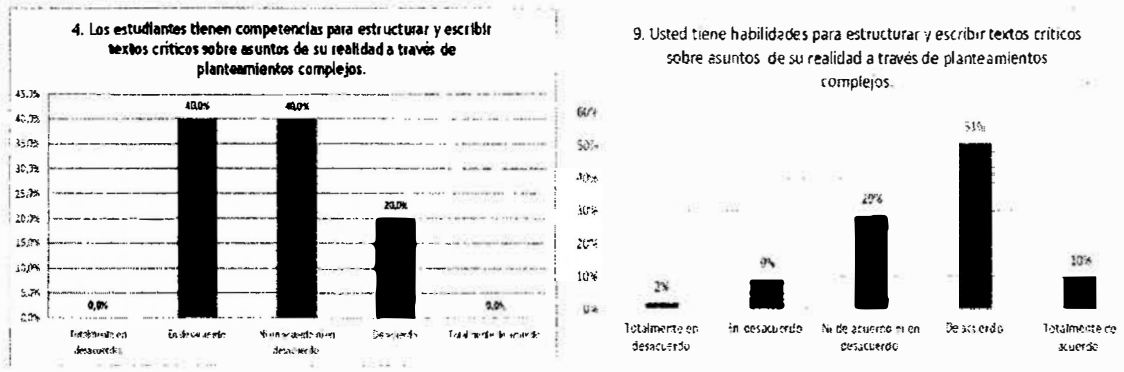
Gràfica 53. Percepción de docentes y estudiantes sobre el manejo de los aspectos semánticos y sintácticos de la escritura en los estudiantes





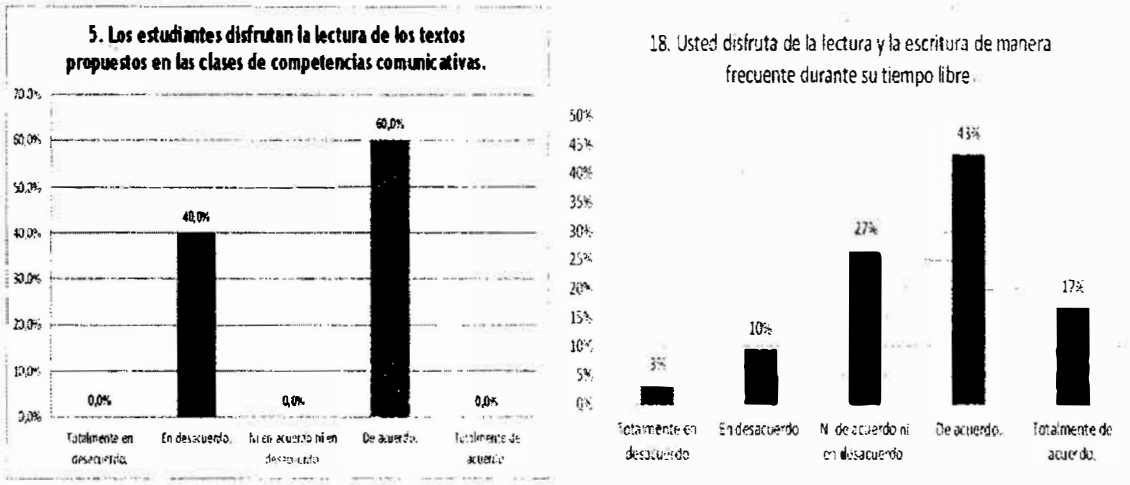
Cuando se indaga por los aspectos semánticos y sintácticos que permiten a los estudiantes expresar opiniones por escrito, es evidente el relativo acuerdo entre docentes y estudiantes. Este resulta ser el factor de la escritura en el que los estudiantes presentaron menores dificultades al revisar las pruebas de escritura.

Gràfica 54. Percepción de docentes y estudiantes sobre el disfrute de la lectura en los estudiantes



Mientras que un 20% de los docentes expresan acuerdo en que los estudiantes tienen competencias para estructurar y escribir textos críticos sobre asuntos de su realidad a través de planteamientos complejos, el restante 80% está igualmente dividido al expresar desacuerdo o "ni acuerdo ni desacuerdo". Por su parte el 61% de los estudiantes expresa acuerdo y total acuerdo en que poseen dichas competencias; sólo un 9% muestra desacuerdo, y un 29% ni acuerdo ni desacuerdo.

Gràfica 55. Percepción de docentes y estudiantes sobre el disfrute de la lectura en los estudiantes

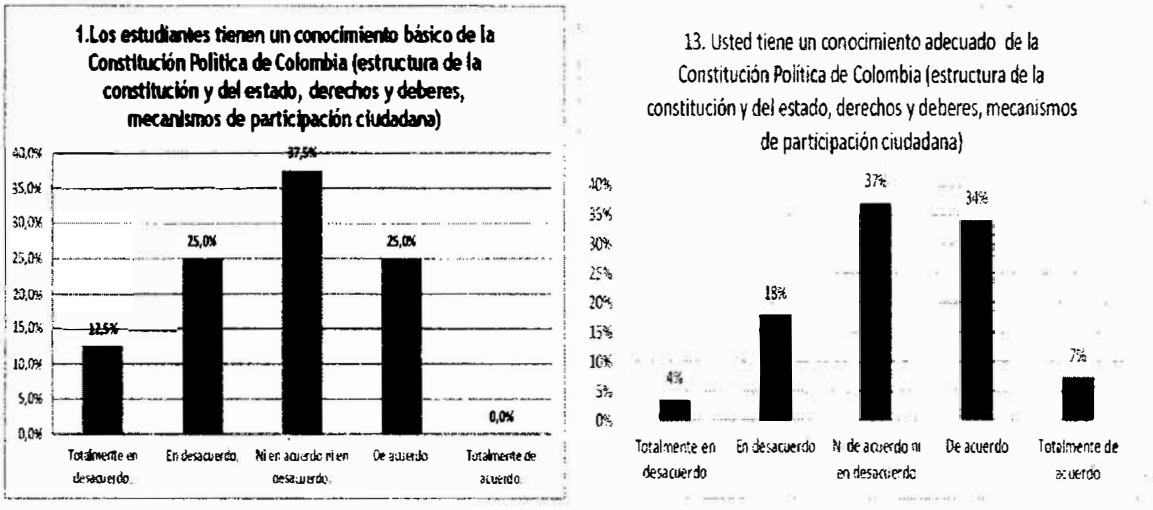


El 60% de los docentes expresan acuerdo en que los estudiantes disfrutan los textos propuestos en las clases de competencias comunicativas, mientras que el 40% considera que no los disfrutan. Por su parte un 60% de los estudiantes está de acuerdo y totalmente de acuerdo en que disfrutan la lectura durante su tiempo libre. Parece haber acuerdo en docentes y estudiantes frente al disfrute de la lectura, aunque en distintos escenarios (académico para los docentes y de ocio para los estudiantes).

En términos generales hay un claro desacuerdo entre docentes y estudiantes acerca del nivel de competencias de lectura interpretativa y crítica de textos, siendo desfavorable la percepción de los docentes y favorable la autopercepción de los estudiantes; la utilización de medidas objetivas independientes de los procesos de aula podría ser un aspecto favorecedor para definir puntos de partida más claros para las acciones de formación, lo que evitaría partir de supuestos sesgados por parte de docentes y estudiantes. En cuanto a la escritura parece haber acuerdo de docentes y estudiantes en que los estudiantes tienen mayores competencias relacionadas con los aspectos semánticos y sintácticos; mientras que en cuanto a la capacidad de formular planteamientos críticos y complejos, los estudiantes consideran tener mejores competencias que las percibidas por sus docentes (20% de acuerdo)

Percepción sobre el dominio de las competencias ciudadanas de los estudiantes:

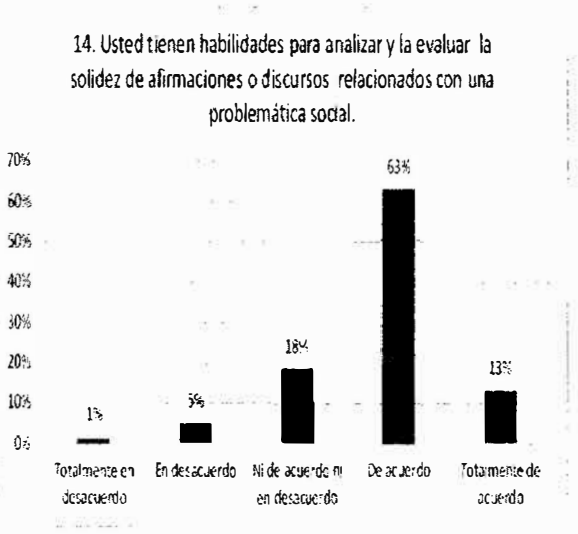
Gràfica 56. Percepción de docentes y estudiantes sobre conocimiento básico de la Constitución en los estudiantes.



Las gráficas evidencian mucha similitud entre las percepciones de docentes y estudiantes en cuanto al nivel de conocimiento de la constitución política de estos últimos, en ambos casos el 37% de los encuestados no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con que los estudiantes posean la competencia; por su parte el 34% de los estudiantes están de acuerdo en poseer conocimiento básico de la constitución, frente a un 25% de los docentes en acuerdo. Hay un 15% más de porcentaje de desacuerdo y total desacuerdo de los docentes frente al hecho de que los estudiantes posean la competencia de conocimiento básico de la constitución (37% y 22% respectivamente).

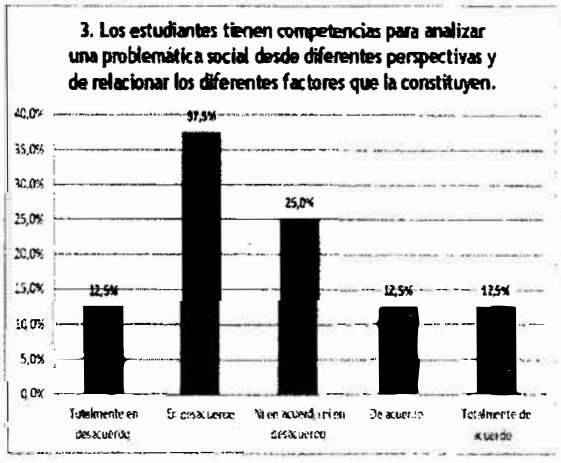
Gràfica 57. Percepción de docentes y estudiantes sobre el componente argumentativo de las competencias ciudadanas de los estudiantes

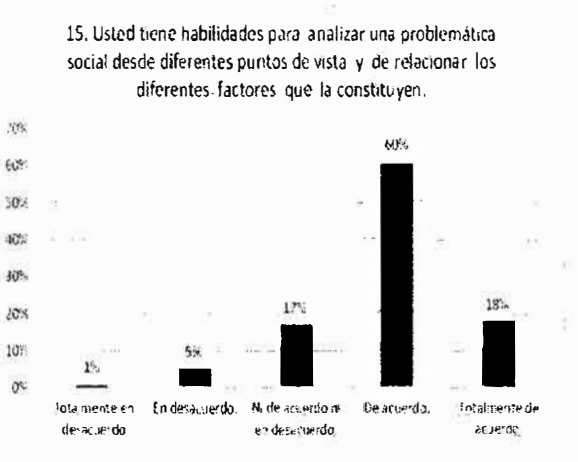




El porcentaje de estudiantes y docentes en acuerdo con que los estudiantes poseen la competencia de argumentación es muy cercano, siendo de 50% para los docentes, y del 63% para los estudiantes, quienes a su vez en un 13% están totalmente de acuerdo en poseer la competencia. Es mayor en todo caso el porcentaje de docentes en desacuerdo y en total desacuerdo con que los estudiantes posean la competencia (37%), frente a un 6% de estudiantes en el mismo caso.

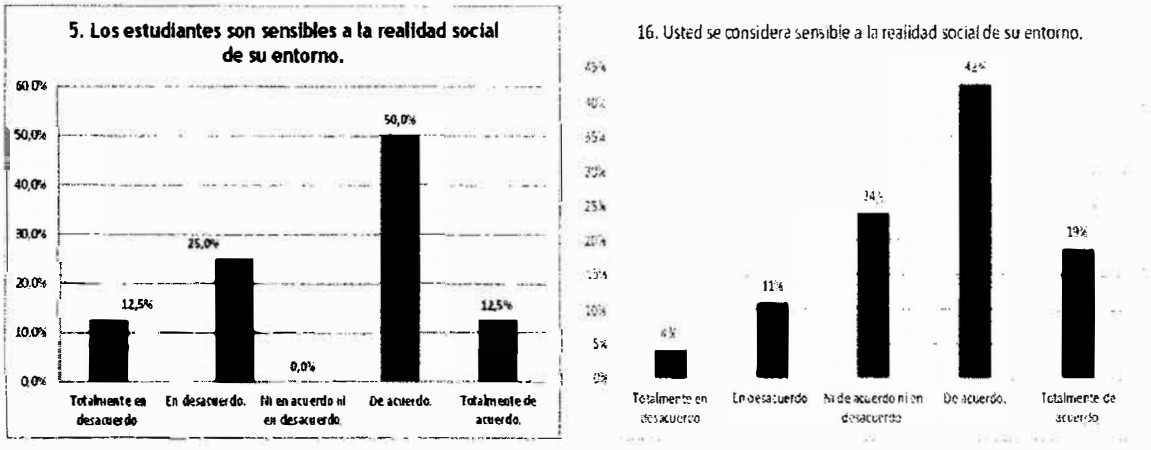
Gràfica 58. Percepción de docentes y estudiantes sobre los componentes de pensamiento sistémico y multiperspectivismo de las competencias ciudadanas en los estudiantes.





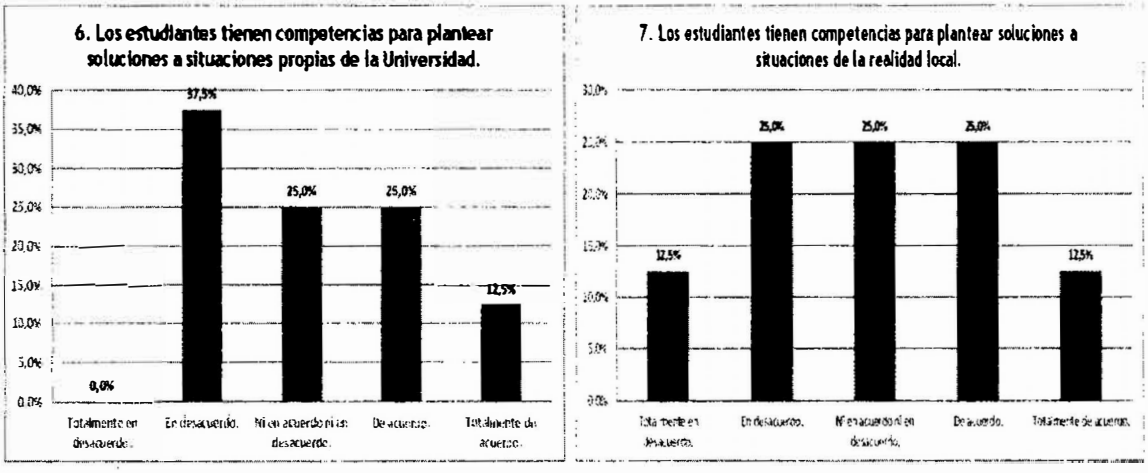
En cuanto a la opinión de dominio de las competencias de multiperspectivismo por parte de los estudiantes en donde se evidencia mayor diferencia de percepción entre docentes y estudiantes. Mientras que los estudiantes están en un 78% de acuerdo y totalmente de acuerdo en poseer la competencia, el 50% de los docentes están en desacuerdo y total desacuerdo, y en 25% ni en acuerdo ni en desacuerdo. Sólo un 25% manifiesta acuerdo y total acuerdo frente al dominio de la competencia de multiperspectivismo por parte de los estudiantes.

Gràfica 59. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de sensibilidad social en los estudiantes.



No discrepa mucho la percepción de docentes y estudiantes sobre el hecho de que estos últimos poseen la competencia de sensibilidad ante la realidad social del entorno; así, el 62% de los docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo, frente a un 61% de estudiantes con la misma percepción. La competencia afectiva parece ser una de la que menos se cuestiona que poseen los estudiantes, en contraparte a las cognitivas, más asociadas a la tenencia de conocimiento en torno a un área específica.

Gràfica 60. Percepción de docentes sobre la competencia de los estudiantes para plantear soluciones a situaciones propias de la universidad.



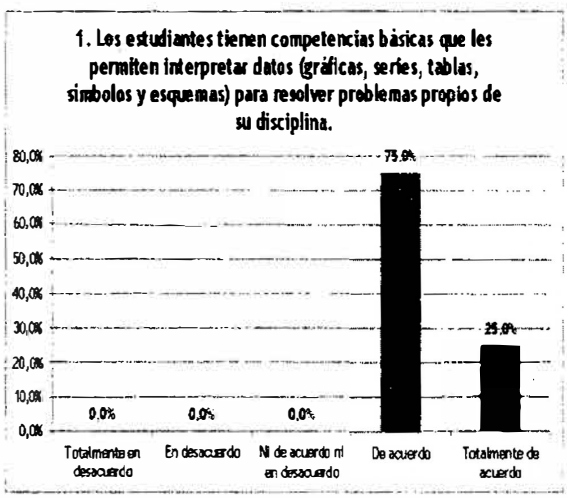
El 37% de los docentes están en acuerdo o total acuerdo en que los estudiantes poseen la competencia para plantear soluciones a situaciones propias de la universidad o de la realidad local; por su parte 25% de los docentes no expresan acuerdo ni desacuerdo al respecto. Mientras que el 37% de los docentes expresa desacuerdo en que los estudiantes tienen competencia para resolver situaciones propias de la universidad, el 25% está en desacuerdo con que puedan plantear soluciones a problemas de la realidad local y el 12% en total desacuerdo; es así como se percibe menor competencia para el planteamiento de situaciones propias de la realidad local que para situaciones de la universidad, lo que resulta consecuente con el nivel de complejidad de los problemas que en los dos niveles pueden presentarse.

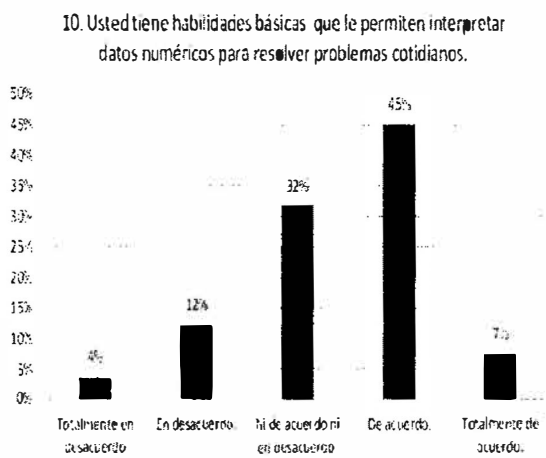
En términos generales, para las competencias ciudadanas, docentes y estudiantes evidencian mayor coincidencia en el porcentaje de acuerdo frente al dominio de las competencias de conocimientos y argumentación por parte de los estudiantes; frente al pensamiento sistémico y multiperspectivismo se hace notoria la discrepancia de porcentaje de acuerdo entre los dos actores sobre el dominio de la competencia; a pesar de la cual estos coinciden en que hay un buen grado de sensibilidad de los estudiantes frente a los problemas del entorno. Finalmente, los docentes perciben menor

competencia en los estudiantes para el planteamiento de situaciones propias de la realidad local que para situaciones de la universidad.

Percepción sobre el dominio de las competencias de razonamiento cuantitativo de los estudiantes.

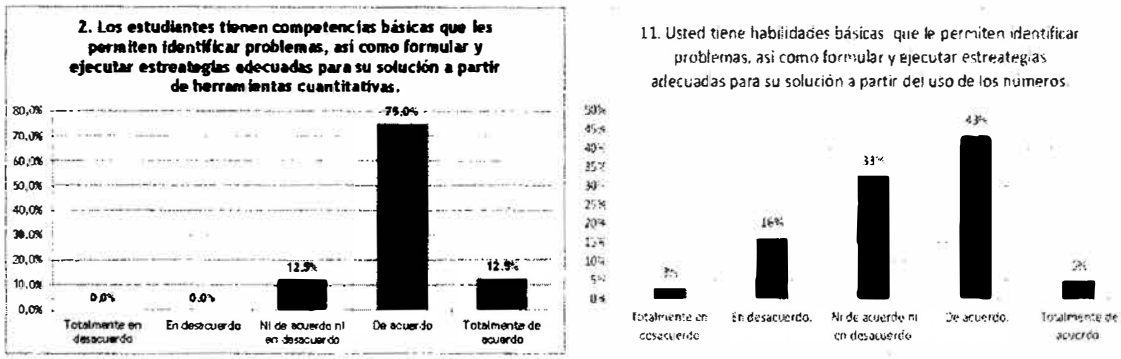
Gràfica 61. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para interpretar datos cuantitativos.





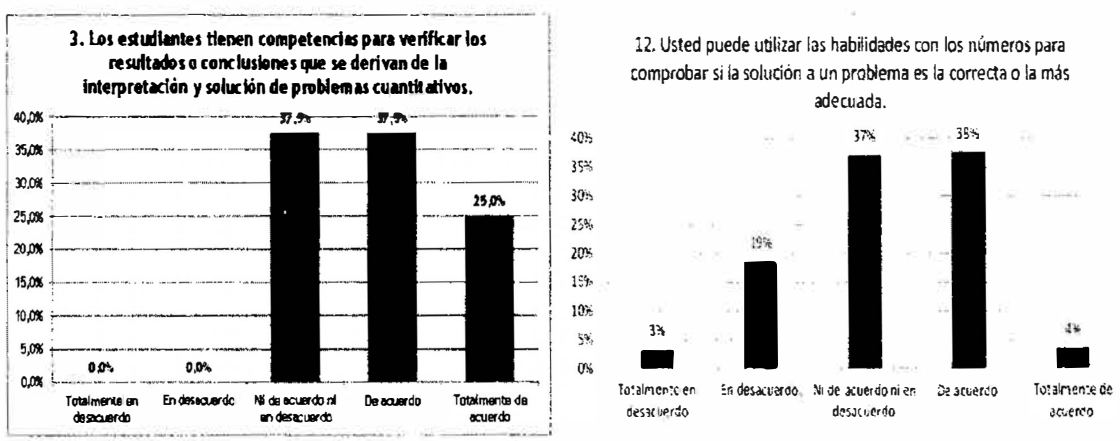
Destaca que el 75% de los docentes estén de acuerdo con que los estudiantes posean las competencias de interpretación de datos cuantitativos, y el restante 25% en total acuerdo al respecto; esto contrasta ligeramente con el 52% de estudiantes en acuerdo (45%) y total acuerdo (7%). Sin embargo en contraste con las pruebas objetivas, se evidencia una sobrevaloración de docentes y estudiantes sobre el hecho de que los estudiantes tengan la competencia interpretativa de razonamiento cuantitativo.

Gràfica 62. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para identificar, formular y ejecutar problemas cuantitativos



Es notorio que el 87% de los docentes estén en acuerdo y total acuerdo con que los estudiantes posean las competencias de identificación, formulación y ejecución de problemas cuantitativos. Por su parte el 43% de los estudiantes manifiesta acuerdo al respecto, y 5% total acuerdo. Es evidente la mayor percepción de nivel de la competencia de ejecución de problemas que perciben los docentes en los estudiantes, que la que tienen los estudiantes de sí mismos.

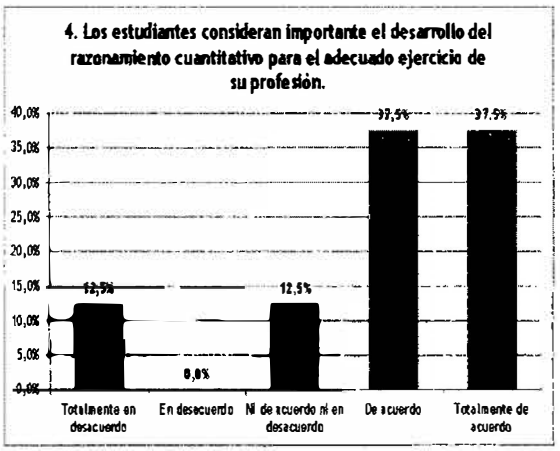
Gràfica 63. Percepción de docentes y estudiantes sobre la competencia de los estudiantes para verificar los resultados derivados de la solución de problemas cuantitativos.



Destaca la coincidencia en el porcentaje de acuerdo entre docentes y estudiantes sobre el hecho de que estos últimos poseen las competencias para identificar, formular y ejecutar problemas cuantitativos (38% en ambos casos); aunque 25% expresaron total

acuerdo al respecto, frente a solo un 4% de los estudiantes. 22% de los estudiantes manifiesta desacuerdo y total desacuerdo con poseer la competencia.

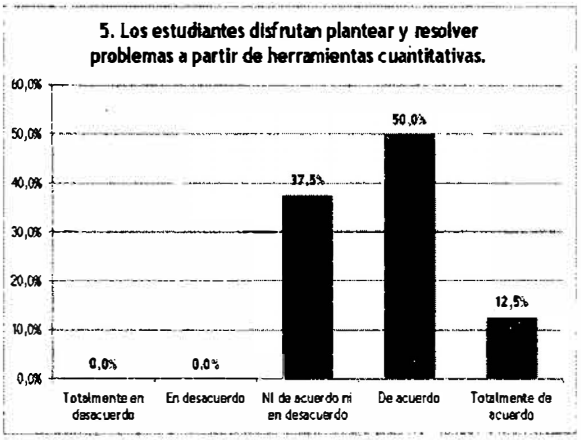
Gràfica 64. Percepción de docentes y estudiantes sobre la importancia que los estudiantes conceden al razonamiento cuantitativo para el adecuado ejercicio de su profesión.

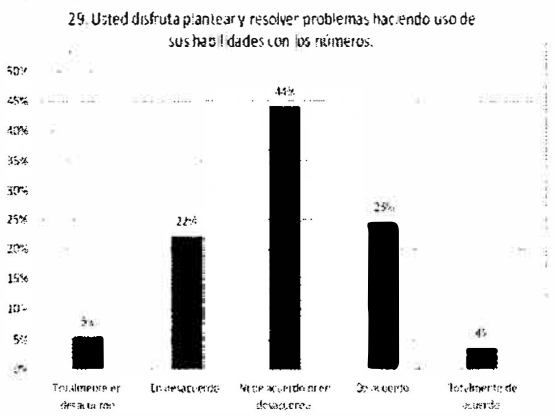




El porcentaje de docentes en acuerdo y total acuerdo sobre el hecho de que los estudiantes consideran importante el desarrollo del razonamiento cuantitativo para el ejercicio de su profesión es del 37% en los dos casos; por su parte los porcentajes de acuerdo y total acuerdo entre los estudiantes son del 54% y 23% respectivamente. Considerando conjuntamente el acuerdo y total acuerdo en desacuerdo entre docentes y estudiantes se tiene 75% y 77% respectivamente. Es un tanto mayor el porcentaje de docentes en desacuerdo y total desacuerdo con el hecho de que los estudiantes no poseen la competencia (12% vs 8%). El consenso en este aspecto es evidente.

Gràfica 65. Percepción de docentes y estudiantes sobre la el disfrute de la resolución de problemas cuantitativos de los estudiantes.





Resulta llamativa la mayor percepción de disfrute con la resolución de problemas cuantitativos que tienen los docentes de sus estudiantes frente a la autopercepción al respecto de estos últimos: 72% vs 29%. Sólo un 37% de los docentes se muestra neutrales (ni acuerdo ni desacuerdo) frente a un 44% de estudiantes en el mismo aspecto. 27% de los estudiantes muestran desacuerdo (22%) y total desacuerdo (5%) frente a la pregunta; lo que contrasta con el 0% de docentes al respecto.

En términos generales destaca el hecho de que es mayor la percepción de nivel de competencias de razonamiento cuantitativo que tienen los docentes de los estudiantes, que la que tienen de sí mismos los estudiantes; esto en cuanto a las dimensiones cognitivas (interpretación de datos, argumentación, ejecución y validación) y las actitudinales (disfrute y percepción de importancia de la competencia)

e) Niveles de escritura identificados a partir de la prueba de construcción de respuesta.

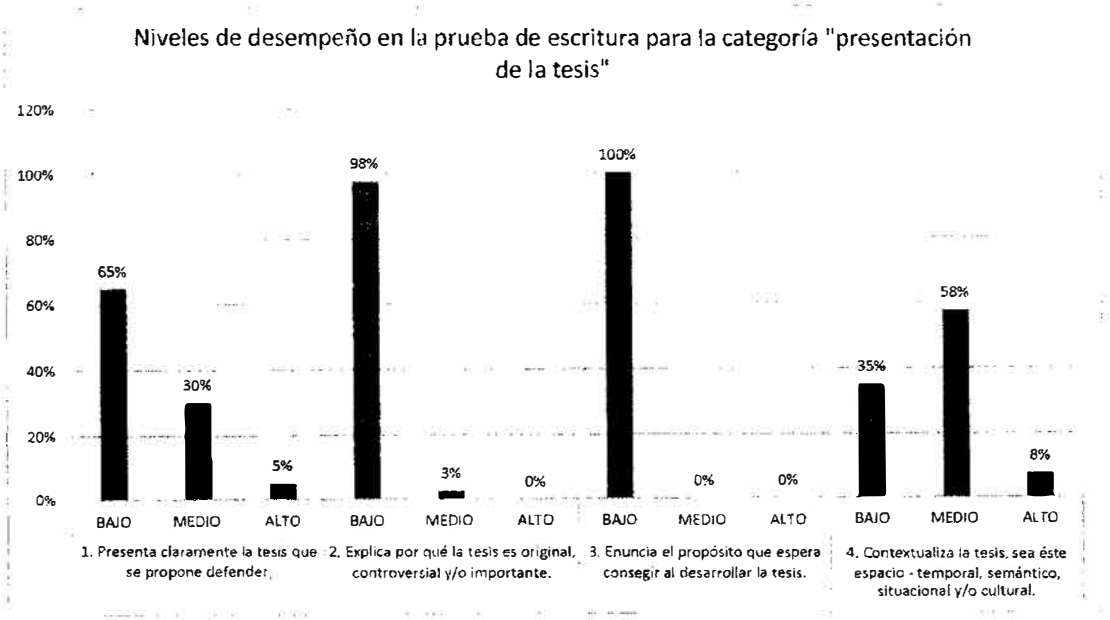
La imagen muestra una parte de la matriz elaborada para calificar los textos (se ocultaron columnas); ésta incluye el título que el estudiante asignó a su escrito, el código asignado por el investigador al texto, las categorías y aspectos a evaluar dentro de ellas, así como la puntuación asignada de acuerdo a la calidad del escrito (0= bajo, 1= medio y

2= alto). A partir de la suma de los códigos, la matriz asigna la calificación entre 0,0 y 5,0 y una valoración cualitativa dependiendo del rango de puntaje en la que el texto se encuentre.

Cuadro 20. Aspecto de la rúbrica para la calificación de los textos obtenidos de la aplicación de la prueba de escritura. Se ocultan las columnas de varios de los aspectos a evaluar.

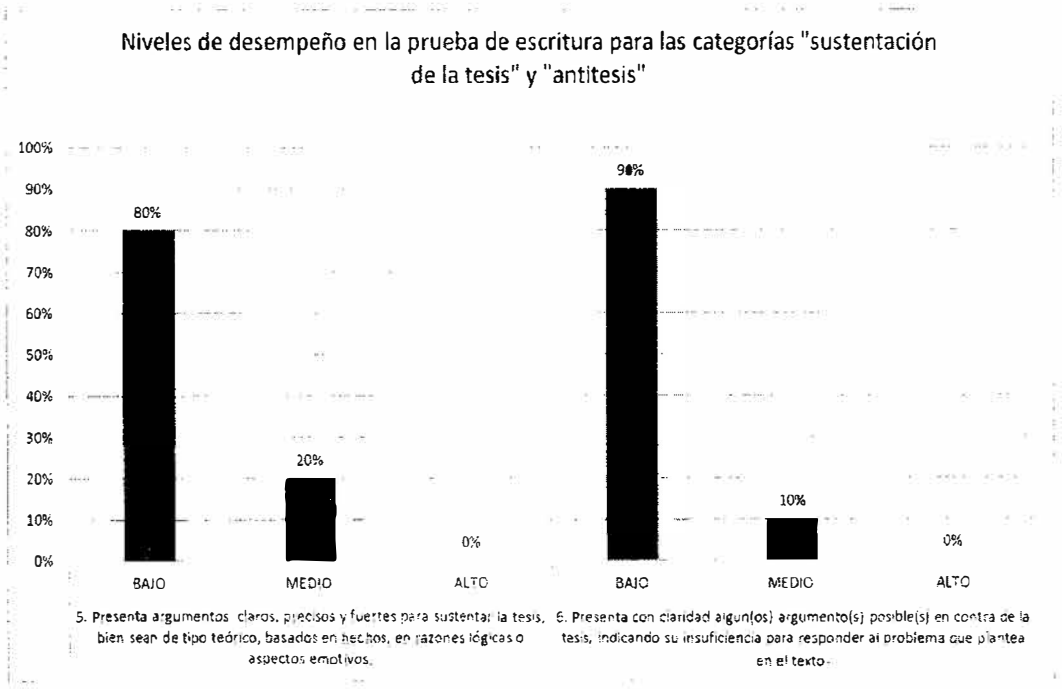
		1. Presenta claramente la tesis que se propone defender.			2. Explica por qué la tesis es original, controversial y/o importante			3. Enuncia el propósito que espera conseguir al desarrollar la tesis.			4. Contextualiza la tesis, sea éste espacio - temporal, semántico, situacional y/o cultural.			5. Presenta argumentos claros, precisos y fuertes para sustentar la tesis, bien sean de tipo teórico basados en hechos, en razones lógicas o aspectos emotivos.				
TÍTULO DEL TEXTO (Ojalá No Numérico)	PUNTAJE	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	CALIFICACIÓN	VALORACIÓN
PUNTO LA UNION DE PAREJAS DEL MISMO SEXO EN COLOMBIA			1			1		0					2		1		5,0	BUENO
				2	0			0					2		1		5,1	BUENO
pro de la no discriminación		0			0			0				1		0			3,1	MALO
MAL EJEMPLO A LOS JOVENES DE HOY		0			0			0				1		0			0,4	MALO
		0			0			0			0			0			0,0	MALO
		0			0			0			0			0			0,0	MALO

Gràfica 66. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "presentación de la tesis"



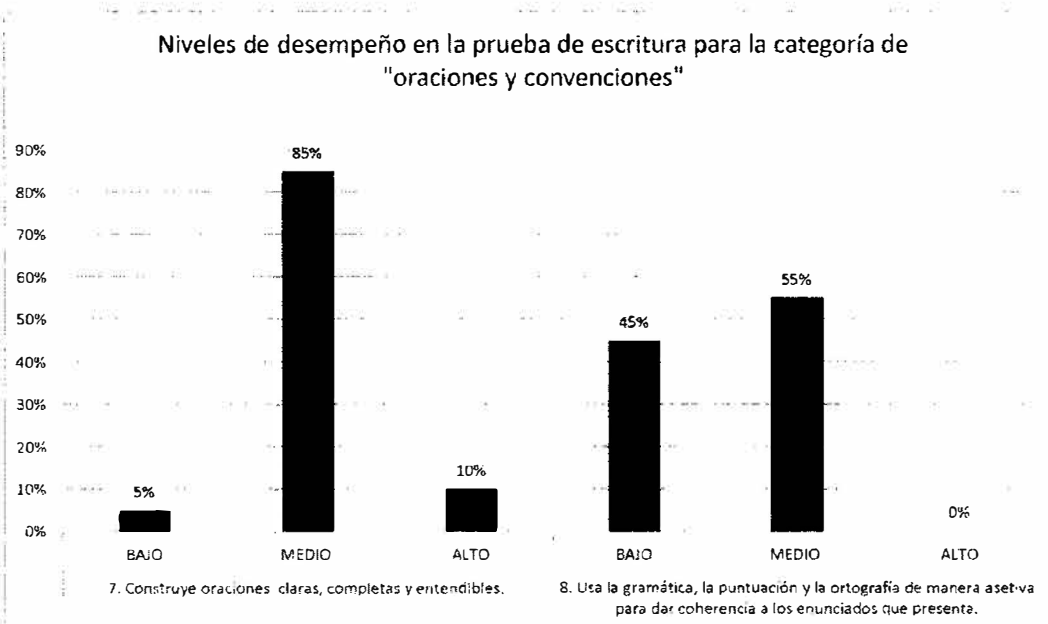
Presentación de la tesis: es alto el porcentaje de estudiantes que no presentan con claridad la tesis que se proponen defender (65%), un 30% alcanza un nivel medio en este aspecto y sólo un 5% nivel alto. El 98% de los estudiantes no explican la importancia de su tesis, y el 100% no enuncia el propósito que espera al defenderla. Se destaca el hecho de que el 58% de los estudiantes alcancen nivel medio en la contextualización de la tesis, y 8% nivel alto; lo cual se evidenció principalmente en elementos geográficos (Colombia), o a describir actitudes de las personas que resultaban problemáticas frente a la pregunta planteada.

Gràfica 67. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para las categorías "sustentación de la tesis" y "antítesis"



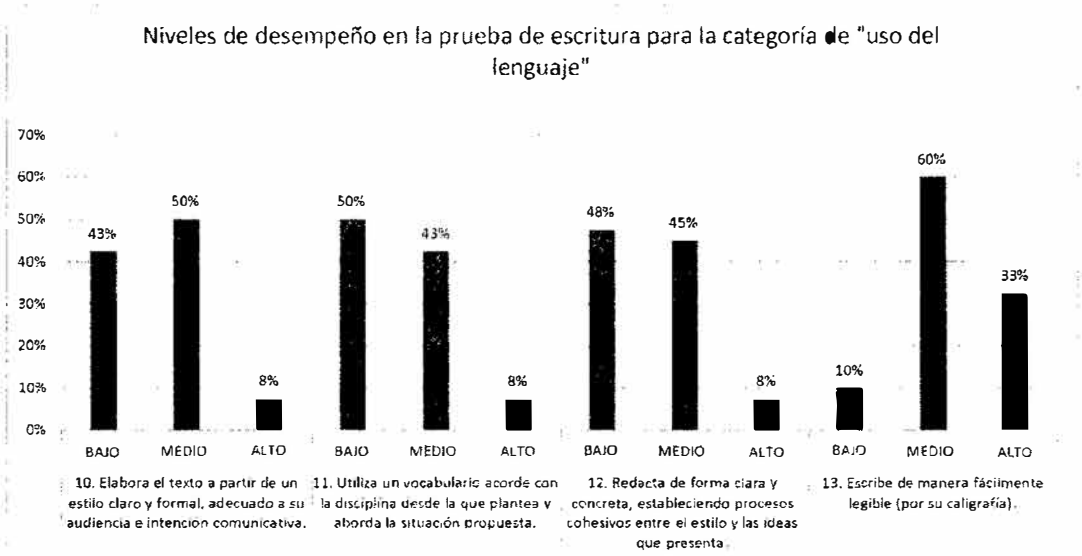
Sustentación de la tesis y antítesis: el 80% de los estudiantes tiene un bajo nivel en la calidad de los argumentos que presenta para sustentar la tesis; el restante 20% exhibe nivel medio. Por su parte el 90% de los estudiantes no presenta con claridad argumentos en contra de la tesis que formula, frente a un 10% que demuestra nivel medio en este sentido.

Gràfica 68. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "oraciones y convenciones"



Oraciones y convenciones: El 85% de los estudiantes que muestran nivel medio en la construcción de oraciones completas y entendibles contrasta con el 45% en nivel bajo y 55% en nivel medio que utilizan de manera asertiva la gramática, puntuación y ortografía para dar coherencia a los enunciados presentados. Así, al leer los textos es posible entender las ideas que se presentan dado el conocimiento del lenguaje del evaluador y su adecuación de las palabras atendiendo al sentido global mientras se van leyendo; sin embargo, si se la lectura se realizara literalmente y con las puntuaciones que presenta, el texto seria poco comprensible. Es notorio el poco uso de las tildes, de los dos puntos y el punto seguido; son casi totalmente ausentes los dos puntos, los paréntesis, los guiones y los signos de admiración; en muchos casos no se abre signo de interrogación (aunque se cierra) y los errores ortográficos recurrentes se deben sobre todo al mal uso de letras como la V, B, H, S, C, y la Z. En general la falta de adecuada puntuación hace que la lectura sea plana y tediosa, y los reiterados desaciertos ortográficos distraen la atención del lector no habituado a cometerlos.

Gràfica 69. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "uso del lenguaje"



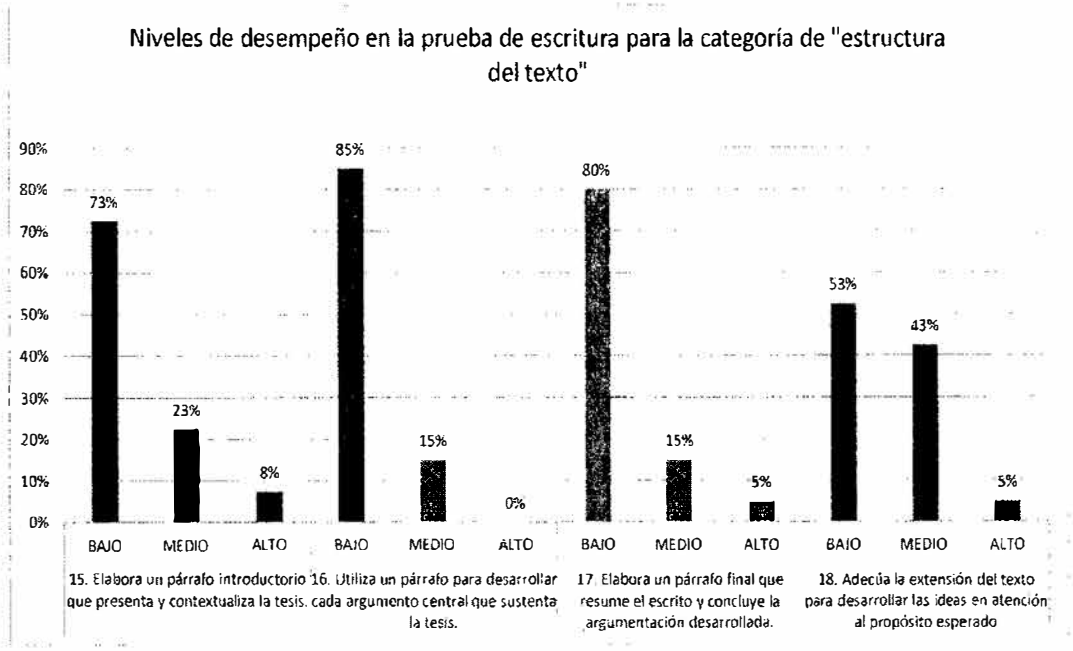
Uso del lenguaje: la caligrafía resulta ser el aspecto en el que los estudiantes destacan, con un 60% en nivel medio y 33% en nivel alto; sólo el 10% evidencian mala caligrafía. En cuanto al uso formal del lenguaje, el 50% demuestra nivel medio, 43% bajo y sólo 8% alto; fue claro el intento de los estudiantes por manejar un vocabulario algo técnico y académico, aunque poco permeado por posturas teóricas claras y contundentes; es por eso que se observan más estudiantes en nivel bajo (50%) con el uso de lenguaje propio de la disciplina (desde la que abarca la pregunta), mientras que el 43% se ubica en medio y 8% en alto.

Frente a la cohesión de las ideas 45% se ubica en nivel medio, 8% en nivel alto y 48% en nivel bajo; la baja cohesión se evidenció en los textos en el hecho de presentar frases sueltas que en muchas ocasiones trataron diversos aspectos del problema pero sin relacionarse entre sí en cuanto a sentido y gramática; fue pobre el uso de conectores en ese sentido.

En síntesis, el lenguaje resulta pseudo académico en la mayoría de los textos, y no destaca un referente teórico que de luces al lector sobre una perspectiva distinta para el abordaje de la pregunta; para la mayoría de los estudiantes el mejor argumento fue

invocar la Constitución Política de Colombia en lo referido al libre desarrollo de la personalidad.

Gràfica 70. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "estructura del texto"

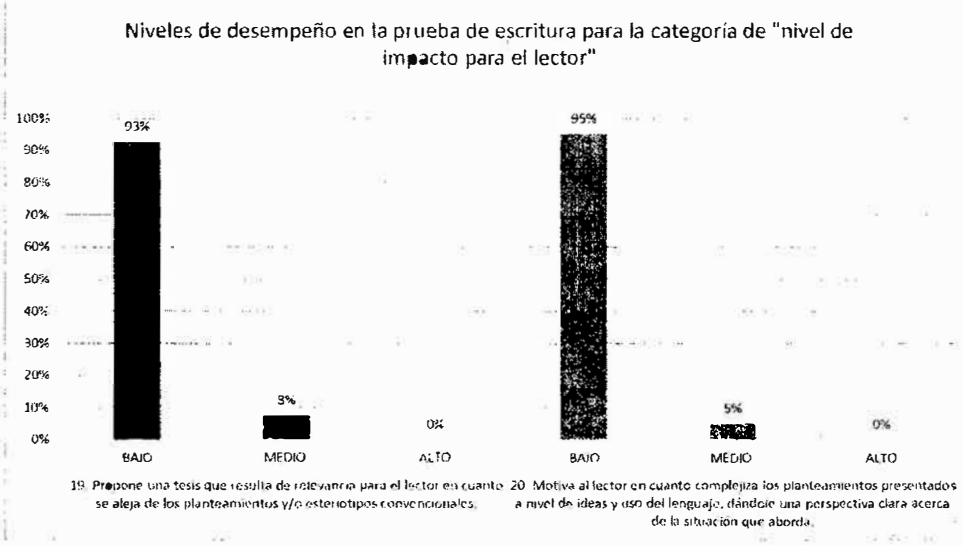


La estructura del texto es uno de los aspectos en los que se evidencia menor nivel de competencia en los estudiantes evaluados. Así, aunque la mayoría de los textos presenta párrafo inicial (algunos textos constaban de un solo párrafo) éste no resultaba efectivo en plantear la tesis a defender, por el contrario, buena parte de los textos empezaban afirmando "estoy de acuerdo" o "no estoy de acuerdo" pasando de manera directa a indicar algunos argumentos. El contexto presentado en muchos casos se limitó a aspectos geográficos (mención a Colombia) o a presentar estereotipos relacionados con el tema.

El 80% de los evaluados evidenciaron nivel bajo en la utilización del párrafo para presentar y explicar argumentos a favor de la tesis; el criterio de elaboración del párrafo parece ser la extensión y si se revisan tocan varios aspectos sin llegar a desarrollar efectivamente alguno de ellos. En este punto, 15% de los estudiantes se ubicó en nivel

medio, y 5% en nivel alto. Porcentajes iguales se presentaron frente a la categoría de elaboración de un párrafo final y su utilización para concluir la argumentación desarrollada; las conclusiones carecen de contundencia, precisamente por el hecho de la divagación en la argumentación en párrafos anteriores. Aunque buena parte de los párrafos finales inician diciendo "en conclusión" falta carácter en las afirmaciones hechas para darles tal estatus. Se destacó un texto por el hecho de concluir que "no estaba ni en acuerdo ni en desacuerdo".

Gràfica 71. Niveles de desempeño en la prueba de escritura para la categoría "nivel de impacto para el lector"



En cuanto a la relevancia de la tesis propuesta por los estudiantes, el 93% se ubica en nivel bajo y 8% en nivel medio. De modo similar, 95% de los estudiantes mostraron nivel bajo en la motivación del texto para el lector, y el 5% nivel medio. En general las tesis no resultaron divergentes, complejas, problematizadoras o interesantes; lo mismo que el uso del lenguaje escogido para presentarlas y los contextos en los que se ubicaron. Es notoria la poca variedad del léxico, resultando de uso bastante común.

Una idea de la calidad de las ideas y de la capacidad del evaluado para "capturar" al lector la ofrecen los 11 títulos propuestos, los cuales se presentan literalmente, y corresponden al 28 de los textos revisados:

Cuadro 21. Títulos propuestos por los estudiantes a los textos elaborados en la prueba de escritura.

Consecuencias futuras en Niños y Jovenes al apoyar el matrimonio civil entre personas del mismo sexo
Derecho a la igualdad, es uno solo?
EL MATRIMONIO CIVIL DE PAREJAS DEL MISMO UNA IGUALDAD UNA IGUALDAD DE SERES HUMANOS QUE HAY QUE RESPETAR
MAL EJEMPLO A LOS JOVENES DE HOY
Matrimonio civil entre pesonas del mismo sexo
matrimonio civil homogéneo para homosexuales
MATRIMONIO HOMOSEXUAL
pro de la no discriminación
PUNTO LA UNION DE PAREJAS DEL MISMO SEXO EN COLOMBIA
Quien soy?
VERDAD O REALIDAD

El desempeño general de los estudiantes en la prueba de escritura podría resumirse como medio – bajo; la lectura conjunta de los textos producidos resulta tediosa y repetitiva, los planteamientos aparecen poco permeados por la teoría, con un léxico común, poca cohesión entre las ideas presentadas, poca fuerza argumentativa, casi nula presentación de contraargumentos, y conclusiones que se reducen a expresar acuerdo o desacuerdo sobre la base de la libertad de ser de las personas. En algunos casos, el afán de querer dar múltiples miradas al problema, termina en que no se profundice ninguna. Es llamativo que prevalezcan estereotipos bastante distantes de la mirada compleja y crítica que se espera formar a partir del horizonte institucional. Podría concluirse que no hay claridad sobre lo que implica la opinión argumentada en términos de una postura bien definida, y que el uso del lenguaje para efectos de presentarla y sostenerla resulta ineficiente.

Conclusiones acerca de los niveles de competencias genéricas de los estudiantes

La comparación de los resultados en pruebas saber 11 y pruebas saber pro evidencia la manera muy dispar en la que la formación incide en la población general de estudiantes; esto se refleja en que en la mayoría de los casos más del 50% se ubique en niveles bajos en saber pro (1 y 2); la universidad no aporta mucho frente al desempeño de los estudiantes en las pruebas de estado, teniendo en cuenta que en todos los casos

observados más del 90% de éstos se ubicaron en nivel medio de ingreso en la prueba saber 11 para los módulos de lenguaje y matemáticas.

Por su parte una mirada a los resultados históricos saber pro muestran el alto porcentaje de estudiantes por debajo de los promedios del grupo de referencia, lo inestable del nivel de competencias para la institución, y la tendencia a la obtención de menores promedios a lo largo del tiempo. Las pruebas objetivas internas de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y ciudadanía, evidencian el poco impacto de la formación en los niveles de las mismas en la medida en la que se avanza en los semestres académicos.

Las encuestas de percepción del nivel de competencias muestran que es mayor el nivel percibido por docentes y estudiantes que los niveles reales medidos a través de pruebas objetivas internas. Los docentes perciben mayores competencias de razonamiento cuantitativo en los estudiantes que las que estos tienen de sí mismos. Parece haber acuerdo en la importancia concedida a las competencias genéricas y su aporte a la formación profesional.

El desempeño general de los estudiantes en la prueba de escritura podría resumirse como medio – bajo; la lectura conjunta de los textos producidos resulta tediosa y repetitiva, los planteamientos aparecen poco permeados por la teoría, con un léxico común, poca cohesión entre las ideas presentadas, poca fuerza argumentativa, casi nula presentación de contraargumentos, y conclusiones que se reducen a expresar acuerdo o desacuerdo sobre la base de la libertad de ser de las personas. Puede concluirse que no hay claridad sobre lo que implica la opinión argumentada en términos de una postura bien definida, y que el uso del lenguaje para efectos de presentarla y sostenerla resulta ineficiente.

6. Diseño curricular para favorecer las competencias genéricas en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta

En este apartado se presenta a modo de síntesis el resultado de los desarrollos curriculares pensados desde la investigación acción educativa para favorecer las competencias de lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y ciudadanía de los estudiantes de los programas académicos de la universidad. Lejos de ser la fase final correspondiente al proceso de reconstrucción que hace parte de la metodología propuesta, ésta se ha entrelazado con las fases de observación y deconstrucción en una espiral hermenéutica y transformadora con incidencia en los procesos de enseñanza en orden a favorecer los niveles de competencia de los estudiantes. Es así como se presentan aquellos adelantos enfocados en el hacer del docente, y no resultados de impacto de tal actividad en el ser-saber y hacer de los educandos; esto último escapa del alcance de los objetivos propuestos, pues lo que se quiere es generar escenarios que desde el currículo permitan la movilización de acciones efectivas de formación de los estudiantes críticos que de la implementación del proyecto educativo institucional espera recibir la sociedad.

Para dar cuenta del diseño propuesto se tiene en cuenta: **a)** El soporte administrativo de la propuesta. **b)** El esquema del desarrollo secuencial de las fases de la investigación. **c)** Algunos aspectos relacionados con la evolución del diseño curricular desde su formulación inicial. **d)** propuestas de mejoramiento derivadas de ejercicios diagnósticos de la primera y segunda fase. **e)** El esquema general y la descripción del diseño curricular propuesto. **f)** algunas evidencias de los avances en la implementación (fase de práctica) **g)** una breve relación de las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora de la propuesta, y **h)** una relación de algunos de los productos tangibles del desarrollo del diseño curricular.

a) El soporte administrativo de la propuesta. La propuesta se soporta en los Departamentos de Pedagogía y de Ciencias Básicas en un proceso de diálogo y construcción permanente mediado principalmente por el coordinador del presente proyecto (Coordinador saber pro del Departamento de Pedagogía) y por los coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas, los cuales se establecieron principalmente para desarrollar el diseño curricular, además de ocuparse

de los aspectos operativo – administrativos que soportan el hacer de los docentes en el aula y en relación con las actividades que en el contexto de esta propuesta se desarrollan; además de aquellas que son propias del ejercicio docente en la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

La gráfica muestra la sinergia Pedagogía – Ciencias Básicas, que desde el área de ciencias y competencias generales proponen, diseñan, implementan, retroalimentan y ajustan las acciones de formación que desde el currículo se piensan para favorecer las competencias genéricas.

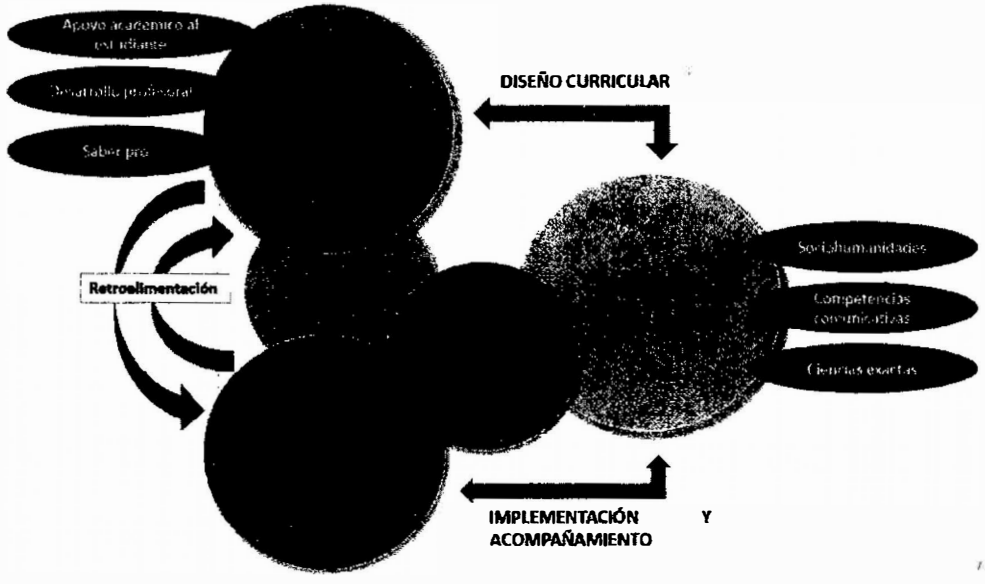


Figura 20. Confluencia entre el Departamento de Pedagogía, los programas académicos y el Departamento de Ciencias Básicas en orden a soportar administrativa y pedagógicamente el diseño curricular propuesto.

El diseño curricular parte de anclarse a la organización del Departamento de Pedagogía aprovechando su organización por coordinaciones del siguiente modo: a) desde la Coordinación de desarrollo profesoral se generan acciones que garanticen la cualificación y reflexión docente durante la implementación. b) la coordinación de apoyo académico al estudiante (CAINTES académico) brinda espacios de apoyo (tutorías y monitorias) al estudiante sobre los espacios de formación que se vayan generando, y c) la coordinación saber pro, como eje del proceso, parte del análisis de los resultados de la prueba de estado saber pro (medida objetiva externa de las competencias genéricas) para generar escenarios de discusión pedagógica y organización de

acciones propias del diseño curricular esperado. Esta última coordinación conforma el equipo rector de la propuesta creando los espacios de discusión académica en orden a pensar acciones de incidencia, y a la vez, organizando los colectivos docentes por áreas para acompañar la implementación durante el proceso. En el gráfico se observa como los aspectos del diseño se piensan desde Pedagogía – Ciencias Básicas y se implementan por los colectivos docentes de ésta última Dependencia en los programas académicos; la retroalimentación desde allí vuelve a pedagogía para avanzar – profundizar el ciclo hermenéutico – crítico. La organización anterior se respalda en la Dirección Académica, Investigativa y de Innovación, la cual sostiene la propuesta desde los apoyos administrativos institucionales y retroalimenta pedagógicamente en atención a su conocimiento de las necesidades de formación o situaciones particulares que se presentan.

b) Esquema del desarrollo secuencial de las fases de la investigación. La simultaneidad de las fases de la investigación acción educativa en el marco de éste diseño curricular se presentan en la siguiente figura, para posteriormente describir brevemente los desarrollos en cada uno de los periodos académicos.

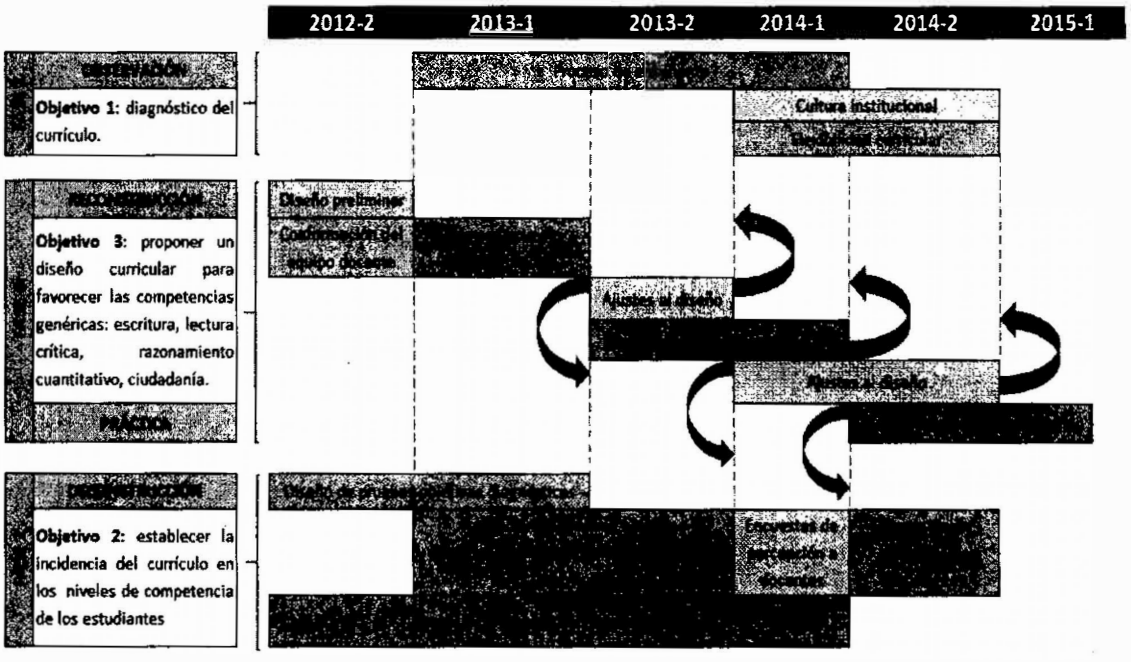


Figura 21. Implementación en espiral de las fases de la investigación acción educativa en el marco del diseño curricular propuesto.

Atendiendo a la simultaneidad de la implementación de las fases de la propuesta y a la manera en la que se fue retroalimentando el proyecto se constituyó en un ejercicio constante de reflexión – práctica – retroalimentación - reflexión que favoreció afianzar los procesos propuestos con un alcance realista y con la posibilidad de verificar logros durante su desarrollo. Se resumen algunas de las acciones desarrolladas en cada uno de los periodos:

2012-2) Se diseñó un borrador de la propuesta tomando como desencadenante el análisis de los resultados en competencias genéricas de la prueba saber pro. A partir del conocimiento empírico de la situación de formación de las competencias genéricas en los programas académicos, se propuso conformar el equipo coordinador docente, que desde las áreas de Ciencias Básicas, se ocuparía de avanzar en la implementación inicial y posterior mejoramiento. En el mismo periodo se conforma el equipo, definiendo las funciones de apoyo a la propuesta y aquellas propias del acompañamiento a los docentes. Desde la coordinación saber pro, se inicia un proceso personalizado de cualificación a fin de definir las competencias y aspectos que se evaluarían para tener una idea de los niveles de competencias de los estudiantes a partir de la aplicación de pruebas internas; el equipo aporta su conocimiento en las competencias a evaluar, con el objeto de que la prueba reúna condiciones de calidad en lo conceptual y en lo instrumental. Así, el énfasis en este periodo es la organización del equipo y la preparación de elementos diagnósticos de los niveles de competencias genéricas. Los aspectos teóricos de referencia se van perfilando tomando como referente los aportes del equipo coordinador.

2013-1) Se avanza en un primer ciclo de implementación, en el que desde la mirada del equipo, se inicia con un diagnóstico de los procesos de enseñanza; la principal fuente de información es el diálogo directo con los docentes de las áreas de Ciencias Básicas, la escucha de las situaciones de que dan cuenta los estudiantes durante el desarrollo de las clases, y la observación indirecta de los procesos de enseñanza (a partir de insumos como microcurrículos y evaluaciones). La práctica propuesta empieza a incidir en la organización microcurricular y en la búsqueda de espacios institucionales que permitan articular asignaturas entre sí. Se continúa con el análisis de los resultados en las pruebas de estado y se comienza la aplicación de las pruebas diseñadas por el equipo docente. Como parte del ejercicio autocrítico, y para familiarizarse con las maneras en las que el estado evalúa las competencias genéricas, el equipo coordinador

presenta las pruebas de estado saber pro y generan diálogos en torno a lo que estas pueden estar representando para los estudiantes. El apoyo de la Dirección académica se hace más enfático, lo que permite avanzar en perfilar mejores docentes para el desarrollo de los procesos de aula.

2013-2) En un segundo ciclo de implementación se cuenta con docentes en las aulas que demuestran mayor interés en el proceso y a los que se les presentan avances de los aspectos diagnósticos con los que al momento se cuenta; se hace más evidente la realidad de la formación de las competencias genéricas en la institución y el interés de los docentes de las áreas de Ciencias Básicas para entrar a apoyar a través de procesos de enseñanza. Los ajustes a la propuesta tienen más en cuenta a los docentes teniendo en cuenta su experiencia en la implementación. Se mejoran las herramientas de análisis de las pruebas de estado, lo mismo que aquellas tendientes a dar cuenta de los niveles de competencia a partir de pruebas internas; se aplica la prueba diagnóstica de escritura a estudiantes de últimos semestres.

2014-1) Además de la elaboración final de los diagnósticos referidos al proceso de enseñanza, se avanzó en caracterizar la cultura institucional y la flexibilidad curricular. El tercer ciclo de la implementación se caracterizó por la mejora sustancial en la articulación de la formación ciudadana y los procesos de escritura, lo mismo que por la reflexión constante a través de ejercicios de comité curricular. Se hizo mayor énfasis en la formación docente, pasando de formar en aspectos relacionados con la evaluación a aquellos relacionados con la comprensión e implementación del enfoque de competencias. Para contrastar los resultados diagnósticos a partir de pruebas objetivas internas y externas, se recogió la percepción de docentes y estudiantes sobre la formación de las competencias genéricas en la universidad. Se profundizó en dar a conocer las acciones implementadas a la comunidad educativa y los estudiantes dentro de los cursos en los que se implementa la estrategia expresan sentir los cambios organizativos y pedagógicos derivados de las mismas.

2014-2) Con una apropiación más fuerte de los aspectos pedagógicos derivados de los aprendizajes durante las anteriores fases de implementación, los coordinadores de ciencias básicas se concentran en detallar la propuesta e incorporarle valores agregados, sobre todo a partir de eventos que visibilicen los resultados de la implementación. A pesar de los avances

notorios en la articulación de escritura y ciudadanía, falta contundencia en la articulación del razonamiento cuantitativo a las asignaturas de ciencias exactas, aunque se avanza en formar a los docentes en evaluación objetiva y formativa. Se avanza en consolidar resultados de la aplicación de instrumentos diagnósticos y en mejorar aspectos relacionados con el uso del aula extendida, los comités curriculares y en perfilar a los colectivos de docentes dentro de las asignaturas propias de cada área.

2015-1) Se inicia la consolidación de los resultados de la implementación y los coordinadores de las áreas de ciencias básicas comienzan a perfilar proyectos específicos vinculados a maestría y doctorado en orden a favorecer las competencias genéricas.

c) Resumen de la evolución del diseño curricular desde su formulación inicial.

El anexo 21 muestra las Generalidades de las formulaciones sucesivas (que exceptuando 2012) se definieron en conjunto con el equipo investigador a fin de favorecer las competencias genéricas.

Como elemento grueso de los ejercicios diagnósticos realizados, la siguiente tabla muestra algunas implicaciones al diseño curricular derivadas de la fase de observación (descripción del currículo) y deconstrucción (diagnóstico de los niveles de competencia) que dieron línea sobre lo que debería ser la propuesta final que posteriormente se presenta. Cabe enfatizar que las implicaciones mencionadas son aquellas sobre las que se tiene alcance real desde lo podría movilizarse desde los Departamentos de Pedagogía y Ciencias Básicas; así por ejemplo, aspectos que perpetúan la permanencia de docentes que no se comprometen con la enseñanza, tales como la evaluación institucional de desempeño docente, no están al alcance de las transformaciones posibles por estar anclados a procesos establecidos desde la sede central. Así mismo, las reiteradas quejas de estudiantes sobre el incumplimiento de algunos docentes no han sido suficientes para que los casos se asuman con seriedad al interior de los programas académicos. Del mismo modo, el trabajo de formación ciudadana desde ejercicios reales, críticos y problematizadores que integren a la comunidad académica favoreciendo la expresión de diversos modos de ser, pensar y hacer, no se ve favorecido por elementos de la cultura institucional

fuertemente tradicionalistas y basados en relaciones verticales; así, los ejercicios de formación propuestos son más de orden académico y suscritos al aula de clase. Se subrayan los números de las implicaciones a las que se responde con el diseño curricular propuesto.

Cuadro 22. Implicaciones al diseño curricular para fortalecer las competencias genéricas derivadas de la fase de observación (descripción del currículo) y deconstrucción (diagnóstico de los niveles de competencia).

	IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR
1.1.1	Necesaria participación de los docentes en la elaboración consciente del microcurrículo.
1.1.2	Representación de los intereses de los estudiantes en espacios de formación dentro y fuera del aula.
1.1.3	Formación pedagógica de los docentes frente al enfoque de formación por competencias, la evaluación formativa - objetiva y el trabajo en equipo (a través de la práctica y el acompañamiento)
1.1.4	Favorecer la escritura de experiencias pedagógicas destacadas a través de medios institucionales como la bitácora docente. (Generar saber pedagógico)
1.1.5	Incidir, mediante mecanismos pedagógicos, en la selección de los docentes que entran a apoyar el Departamento de Ciencias Básicas y que se espera apoyen con énfasis la formación de las competencias genéricas.
1.1.6	Abrir espacios institucionales que, además de las asignaturas favorezcan las competencias genéricas.
1.1.7	Crear mecanismos para la difusión de la producción académica de los estudiantes en relación con la implementación del diseño curricular que se propone.
1.1.8	Inclusión de problemas del contexto local, nacional o mundial en los ejercicios de formación en el aula, los cuales, lejos de ser propios de un campo de conocimiento, requieren de todos ellos para su abordaje complejo.
1.1.9	Favorecer los escenarios de puesta en práctica de los aspectos teóricos desarrollados en los microcurrículos.
1.1.10	Generar espacios de evaluación del desarrollo de los microcurrículos que impliquen la discusión y participación de colectivos docentes.
1.1.11	Formación docente en metodologías que, trascendiendo los escenarios expositivos, aproximen a los estudiantes a asumir desde problemas con significado, las competencias que se espera que adquieran.
1.1.12	Enriquecer los escenarios de asignaturas electivas, para que al interior de las mismas se generen espacios que permitan elegir, a falta de un amplio menú de electivas.
	IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR
1.2.1	Explicitar las articulaciones entre asignaturas propuestas para formar las competencias genéricas.
1.2.2	Incluir discusiones que son propias de algunos campos de conocimiento en escenarios de formación de programas que tradicionalmente no los asumen

	IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR
1.3.1	Generar procesos de evaluación formativa que tengan incidencia y peso significativo en la calificación por cortes y final asignada a los estudiantes.
1.3.2	Asegurar la valoración de aspectos actitudinales y procedimentales dentro de las asignaturas, de modo que los aspectos cognitivos no sean lo único que represente valor desde donde pueden percibirlo los estudiantes.
1.3.3	No debería concentrarse la revisión y elaboración de los microcurrículos a escenarios que se asocian con lo contractual. La propuesta debería poder ajustarse a lo largo de su implementación para adecuarla a la realidad estudiantil institucional y a la posibilidad de generar sabe pedagógico a través de la misma.
1.3.4	Favorecer el diálogo entre docentes en orden a reflexionar sobre los modos en los que se están desarrollando los procesos de enseñanza considerando objetivos comunes propuestos.
1.3.5	Aprovechar recursos institucionales como el aula extendida para acompañar a los estudiantes frente a las dudas que tengan en el desarrollo de las actividades extra clase.
1.3.6	Desarrollar ejercicios diagnósticos sistemáticos, que independientemente de la subjetividad docente, permitan ver la efectividad de esta actividad a corto, mediano y largo plazo.
1.3.7	Crear herramientas para uso en procesos de aula que permitan dar concreción a las formulaciones del microcurrículo y sobre las que se pueda evidenciar el nivel de producción académica y apropiación de las competencias por parte de los estudiantes.
1.3.8	Generar espacios institucionales que evidencien el trabajo académico de los estudiantes y docentes en el aula.
1.3.9	Favorecer la difusión de la producción escrita de estudiantes y docentes en relación con la apropiación de las competencias genéricas.
1.3.10	
1.3.11	
1.3.12	
1.3.13	
1.3.14	
1.3.15	
1.3.16	

1.3.17	Generar procesos de selección, cualificación y acompañamiento de los tutores y monitores académicos que garanticen la realización con calidad de sus funciones.
1.3.18	Enlazar procesos de tutoría y monitoria a las acciones de formación que se propongan para favorecer las competencias genéricas.
1.3.19	Vincular la lectura de medios audiovisuales a la formación en lectura crítica y escritura.
1.3.20	Generar espacios de lectura crítica sobre textos comerciales de consumo masivo en orden a comprender los mecanismos que utilizan para reducir la capacidad de análisis.
	IMPLICACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR
2.1.1	No habiendo fortalezas evidentes en los niveles de lectura para las dimensiones propiamente críticas (enunciativa, valorativa y sociocultural) conviene fortalecer todas sus dimensiones en un trabajo escalonado.
2.2.1	Apoyo paralelo (a las actividades de aula) a aspectos estructurales y gramaticales de los procesos de escritura
2.2.2	Énfasis de formación en el planteamiento de posturas sobre temas de interés global, nacional o local, en un esfuerzo por iniciar la posibilidad de presentar argumentos sobre las mismas.
2.2.3	Trabajo sobre procesos argumentativos a favor de tesis propias.
2.2.4	Énfasis en estructuración de opiniones argumentadas.
2.2.5	Trabajo sobre la articulación de los procesos argumentativos a las teorías y planteamientos propios de los campos de conocimiento en el que se forman los estudiantes,
2.3.1	Definición de ejes temáticos de trabajo relacionados con la comprensión de los contextos socioculturales locales desde lo que se articulen las dimensiones de la competencia ciudadana.
2.3.2	Articulación de la dimensión ética a la formación de las competencias ciudadanas.
2.3.3	Favorecer la reflexión sobre la sociedad y la cultura a través de la elaboración de textos argumentativos.
2.3.4	Generar escenarios de seminario propiamente dicho a partir de la elaboración de herramientas que faciliten la planeación y el acompañamiento al ejercicio de implementación en el aula de clase.

d) Esquema general y descripción del diseño curricular propuesto.

La implementación de la propuesta y los sucesivos ajustes de que fue objeto entre las dos primeras fases de su implementación (2012 y 2013) generaron algunos lineamientos que permitieron nuevos ajustes; la realidad de la cultura institucional y algunos elementos rígidos de los planes de estudio, lo mismo que la voluntad de algunos administrativos al interior de los

programas, no favorecieron en su momento algunas de las acciones proyectadas, por lo que debieron eliminarse. Fue clara la dificultad de generar equipos de trabajo interdisciplinario que vincularan a docentes de ciencias básicas y de los programas académicos. La tendencia de actuar individualmente de la mayoría de los docentes, su escasa disponibilidad de tiempo para dedicar a pensar y mejorar su práctica de enseñanza y la actitud de restarle importancia a la formación de las competencias genéricas, son aspectos que se desarrollaron en el diagnóstico presentado en este trabajo y que en buena medida restringieron la propuesta al alcance del Departamento de Ciencias Básicas. Podría decirse que la enunciación de áreas de formación en los planes de estudio ya genera una organización administrativa claramente territorial y una imagen fragmentada del conocimiento que dificulta la institucionalmente esperada formación integrada e integral. El esquema representa los aspectos más sobresalientes del diseño curricular, sobre cada uno de los cuales se realiza una breve descripción. Posteriormente se mostrarán evidencias de su implementación. Se destaca que lo que se presenta se está ejecutando de manera efectiva, por lo menos en lo referente a la articulación entre lectura, escritura y ciudadanía, dado que no fue posible mayor promoción de las acciones propuestas para fortalecer el razonamiento cuantitativo por parte de la coordinación de Ciencias Exactas, a lo que se suma la poca actitud al cambio y a la cooperación que mostraron sus docentes, los cuales no consideraron viable la articulación del razonamiento cuantitativo a sus respectivas asignaturas.

Diseño curricular para el mejoramiento de estética lecto-escritora en el contexto de la formación de las competencias ciudadanas.

Al interior del contexto contemporáneo de la universidad norte santandereana y a la luz de las múltiples posibilidades que plantea el escenario académico global, se hace indispensable establecer procesos cada vez más rigurosos en la apertura a estamentos metodológicos que ayuden a comprender mejor las realidades que enfrenta el sujeto actual y cómo puede tal realidad ser susceptible de un análisis investigativo por parte del estudiante universitario. La comprensión propuesta en este orden, cobrará sentido sólo en la medida en la que abra paso a la transformación de las realidades culturales e institucionales en las que se inserta. El papel de la universidad en el escenario de la formación de sujetos críticos la invita a auto cuestionar sus modos de enseñar y definir horizontes que, lejos de obedecer a las lógicas mercantilistas,

empoderen a quienes se suscriben a sus procesos en orden a hacerse, no sólo profesionales, sino fundamentalmente mejores seres humanos. Así, y en referencia a las implicaciones pedagógicas de la escritura y la lectura, Serrano (2014) afirma:

> El desafío en la actualidad no es el acceso a la información, ni su acumulación; el desafío es formar ciudadanos con criterios analíticos, críticos e intencionales y proveerlos de los recursos necesarios para no estar indefensos ante la cultura de conocimiento estratégica y vertiginosa que estamos viviendo (p. 119)

Por esto, la idea es generar discusiones proclives a entregar escenarios formativos que fortalezcan la estética lecto-escritora en el escenario de la disertación de realidades sociales y culturales sensibles, haciendo así, educación para la paz y no para la violencia, para la investigación y no para la instrucción, para la vida en vez de la muerte. Es así, que el problema general que sustenta ésta propuesta, pregunta por la formación buscando alejarla del contexto técnico normativo en sí mismo, para pensar de qué manera puede reencontrar el camino deliberativo, como sustento del hacer del ciudadano necesario en el problemático acontecer contemporáneo. El supuesto en este caso, es que el leer el mundo y transformarlo mediante la escritura debe sustentarse en la búsqueda de un escenario de participación y lugar en el mundo, desencadenando procesos de producción que en el escenario de la formación superior se desarrollen. Reforzando éste supuesto, Serrano (2014) expresa que:

> una vía para formar talentos es educando en el conocimiento y educando en la lectura y en la escritura, de modo que estas actividades se constituyan en verdaderos instrumentos de estructuración del pensamiento y en herramientas que favorezcan la consolidación del dominio discursivo fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en democracia. Éste debe ser uno de los valores humanos fundamentales que guían nuestra acción docente: la importancia de cada ser humano en una democracia y la necesidad de que como ciudadanos desarrollen su pensamiento y su competencia discursiva oral y escrita para ejercerla. (p. 99)

El conocimiento, como se concibe en ésta propuesta, dista de la ya mencionada información, y se configura a partir de la confluencia de las teorías derivadas del hacer propio de la ciencia con los contextos que a través de ellas se interpretan, atendiendo a su vez a la propia experiencia que define las maneras en las que el mundo es aprehendido. Por ende, el conocer

trasciende el acceso a la información y se convierte en un acto intencionado de búsqueda de sentido en el escenario que es el mundo de la vida.

En consecuencia con lo anterior, es importante establecer que la educación universitaria de hoy debe emerger en lo esencial, librarse del afán técnico de lo útil y aplicable, preservándose en lo claro del saber decir, en la estructura esencial de su hacer, preservando la verdad y la lucha dialéctica entre luz y oscuridad, entre ser y parecer, entre esencia y técnica. Por esto, en la pregunta por la técnica afirma Heidegger

> Según la antigua doctrina, la esencia de algo es aquello que algo es. Preguntamos por la técnica cuando preguntamos por lo que ella es. Todo el mundo conoce los dos enunciados que contestan a nuestra pregunta. El uno dice: la técnica es un medio para unos fines. El otro dice: la técnica es un hacer del hombre. Las dos definiciones de la técnica se copertenecen. Porque poner fines, crear y usar medios para ellos es un hacer del hombre. A lo que es la técnica pertenece el fabricar y usar útiles, aparatos y máquinas; pertenece esto mismo que se ha elaborado y se ha usado, pertenecen las necesidades y los fines a los que sirven. El todo de estos dispositivos es la técnica, ella misma es una instalación, dicho en latín: un instrumentum. (Heidegger, 1994, p.9)

Precisamente, en lo mentado por Heidegger está el cometido del presente proyecto, es decir, se parte del hecho que la educación es a simple vista y dentro de la normativa estatal, un "instrumento", para terminar preguntando por su esencia, por esa facultad que históricamente la ha hecho relevante dentro de los escenarios de la historia, la cultura y las sociedades humanas. Por esto, no se trata de hacer una fenomenología de la educación, sino preguntar preliminarmente por aquello que compone su estructura interna y cómo es posible generar proyectos de intervención que permitan planteamos para mejorar la estética lecto- escritora en los estudiantes de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Lo dicho anteriormente permite aclarar además que, el interés por presentar herramientas claramente aplicables a la práctica propias de éste proyecto, no corresponde a un afán tecnicista, sino de técnica que, curricularmente fundada, hace posible la implementación de acciones de incidencia desde el hacer de práctica reflexiva propia de la docencia.

Es por lo anterior, que dentro del decurso comprensivo de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, encontramos que la disposición en temáticas básicas de comprensión y elaboración de textos académicos esta entorpecida por múltiples factores sociales y culturales propios de las realidades convulsivas del mundo latinoamericano, esto enfrentado además, a una no muy sana educación media-básica, propia de las lógicas educativas colombianas; las cuales, no preparan suficientemente al estudiante para asumir el reto superior de la actividad académica postrera. Es por esto que se piensa un proyecto que asista a salvaguardar las relaciones y los compromisos que debe tener el estudiante y la universidad para con su contexto inmediato, dejando fuera el esquema técnico de instrucción y haciendo participes al interior de la dinámica educativa, eso que los fenomenólogos llaman "Mundo de la vida" (Lebenswelt) y que no es otra cosa, que la integración de procesos fundamentales de pensamiento con el contexto vital en el que los sujetos se encuentran.

Bajo las disposiciones estructurales de la academia bolivariana, existen dos cátedras de competencias comunicativas, que consisten en fundamentar y revitalizar necesidades lectoras y escritoras que contribuyan a la formación integral de las carreras que posee el órgano educativo en mención. Bajo los estamentos contextuales analizados brevemente párrafos atrás, esta única clase se hace insuficiente para fortalecer las demandas que el estudiante necesita para asumir el reto de un mundo cada vez más exigente en el aspecto epistémico-escritor. Para ello, se ha definido articulación con la serie de seminarios de sociohumanidades, y con nuevos espacios complementarios (foros, cine foros) desligados de las a veces obligatorias "electivas", lo que conlleva a pensar y redimensionar las ideas que sobre la lecto-escritura han fundamentado el imaginario colectivo actual. Se busca así oposición al ejercicio de frivolidad escolar, en consonancia con lo que afirma Barbero:

> si las mayorías han aprendido o están aprendiendo a leer, su lectura en nuestros países se halla reductoramente atrapada entre un ejercicio escolar –vinculado instrumentalmente a las tareas y desvinculado de la expresividad personal y las culturas cotidianas– y una lectura/consumo ligada al mero entretenimiento uniformador y frivolizante. Y, en segundo lugar, el aprendizaje de la lectura se halla hoy inextricablemente ligado al ejercicio ciudadano de la escritura, que es todo lo contrario del "ejercicio escolar de la lecto-escritura" pues, en una sociedad cada día más moldeada por la

> información y los entornos de las redes virtuales con su exigencia de nuevas destrezas cognitivas y comunicativas, el derecho a la palabra y la escucha públicas pasa ineludiblemente tanto por la escritura fonética como por la hipertextual. (Barbero, 2002: p.112).

Es así, que necesitamos cada vez más fortalecer el camino docente desde la sinergia con coordinaciones y departamentos que tengan un impacto fundante en el estudiantado bolivariano. Pensando para esta etapa, articular el proceso con los seminarios de socio-humanidades y su capacidad para generar conocimiento desde el desarrollo de tesis que se escapen del escenario normativo curricular de los programas que oferta la universidad. Por ello, es importante rescatar mentadas cátedras, que si bien son de importancia máxima para cimentar el desarrollo epistémico del estudiante, están direccionadas únicamente al espacio discursivo de un profesor que expone una consideración y unos estudiantes que lo escuchan atentamente. Para esto y dentro del entorno formativo del proyecto, se estableció en el primer seminario (básico), una clase práctica en redacción de textos con carácter académico, aprovechando las tesis y los interrogantes puestos de frente por el docente en cada uno de sus seminarios, alentando la construcción textual y teniendo la firme convicción que varios de estos trabajos puedan ser expuestos en eventos académicos de discusión que se dispongan para tal fin.

Es de vital importancia que el docente del área involucrada (competencias comunicativas), además de exponer la estructura y las normativas de los textos académicos, se permita hacer un seguimiento paulatino a los procesos escritores que vayan surgiendo de la dinámica de los seminarios, para que en articulación disciplinar con quien expone la tesis, sirva de intermediario entre la posición epistemológica de su propuesta y el estilo directivo del camino decisivo de la publicación.

Esta primera etapa, busca aprovechar las temáticas de orden disciplinar que muchas veces son descartadas por los estudiantes en el rigor de la clase y la calificación, permitiendo un espacio vital que contribuya a cimentar el camino lecto-escritor que culminará con el trabajo final de grado. Para ello, se hace preciso establecer procesos y dinámicas en donde los estudiantes tengan una necesidad de plantear y desarrollar tesis dentro de la lógica que el pensamiento fruto del seminario les entregó, fortaleciendo de esa manera la disciplina y el rigor con que el

estudiante bolivariano asume su educación y entra de lleno en el mundo universitario que desborda lo instructivo y se consolida en la investigación.

Este proyecto que busca cimentar e incentivar el ánimo por la lectura y su concreción académica en la escritura, debe estar emparentado con el componente saber –pro (adscrito al Departamento de Pedagogía), debido a que la situación nada alentadora en las pruebas de estado, exige un ejercicio inmediato de fundamentación epistemológica en el estudiante, atrayendo para ello, las competencias genéricas en lectura, escritura y ciudadanía, las cuales forman un enclave esencial para entender la forma del trabajo en cuestión. Lo anterior no ha de entenderse como un afán inmediatista en atención al logro de resultados en pruebas de estado, sino a la esencia de formar en la capacidad de generar posturas críticas ante situaciones propias de los contextos y expresarlas adecuadamente por escrito en consecuencia con la necesaria formación en la cultura académica.

> Una vez asimilados en el proyecto, los componentes de publicaciones, saber-pro, socio humanidades y competencias comunicativas, se espera generar una cultura fuerte en la dinámica de leer y escribir y que ello se vea reflejado en los resultados de las pruebas de estado en todas las áreas que enmarca (Genéricas y disciplinares). Porque se evidencia que lo que el ICFES quiere probar en el estudiantado colombiano, es la disposición crítica que tengan los universitarios para con el contexto en el que se están desarrollando y esto implica, una fuerte fundamentación en proyectos que incentiven cada vez y de manera más compleja la interacción con las problemáticas que expresa constantemente la realidad, "Haciendo de las lectoescrituras el espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos cotidianos de vida de los ciudadanos hoy" (Barbero, 2002: p.52)

Estratégicamente, el proyecto busca como instancia metodológica abarcar una sesión del primer seminario de socio-humanidades (4horas), donde se fundamentará al estudiante en las herramientas esenciales para estructurar un texto que cumpla con los requerimientos de publicación en una revista académica. Estos son:

- Elaboración de una tesis que direccione el trabajo escrito.

- Fases de escritura de un texto argumentativo (Introducción, desarrollo, conclusión).

- Instrucción de normas de citas y publicación (para el caso de la universidad será la normas APA).

- Seguimiento al proceso escritor del trabajo de los estudiantes.

- Consolidación de un escenario donde tanto estudiantes como docentes puedan presentar sus trabajos, defenderlos y validarlos.

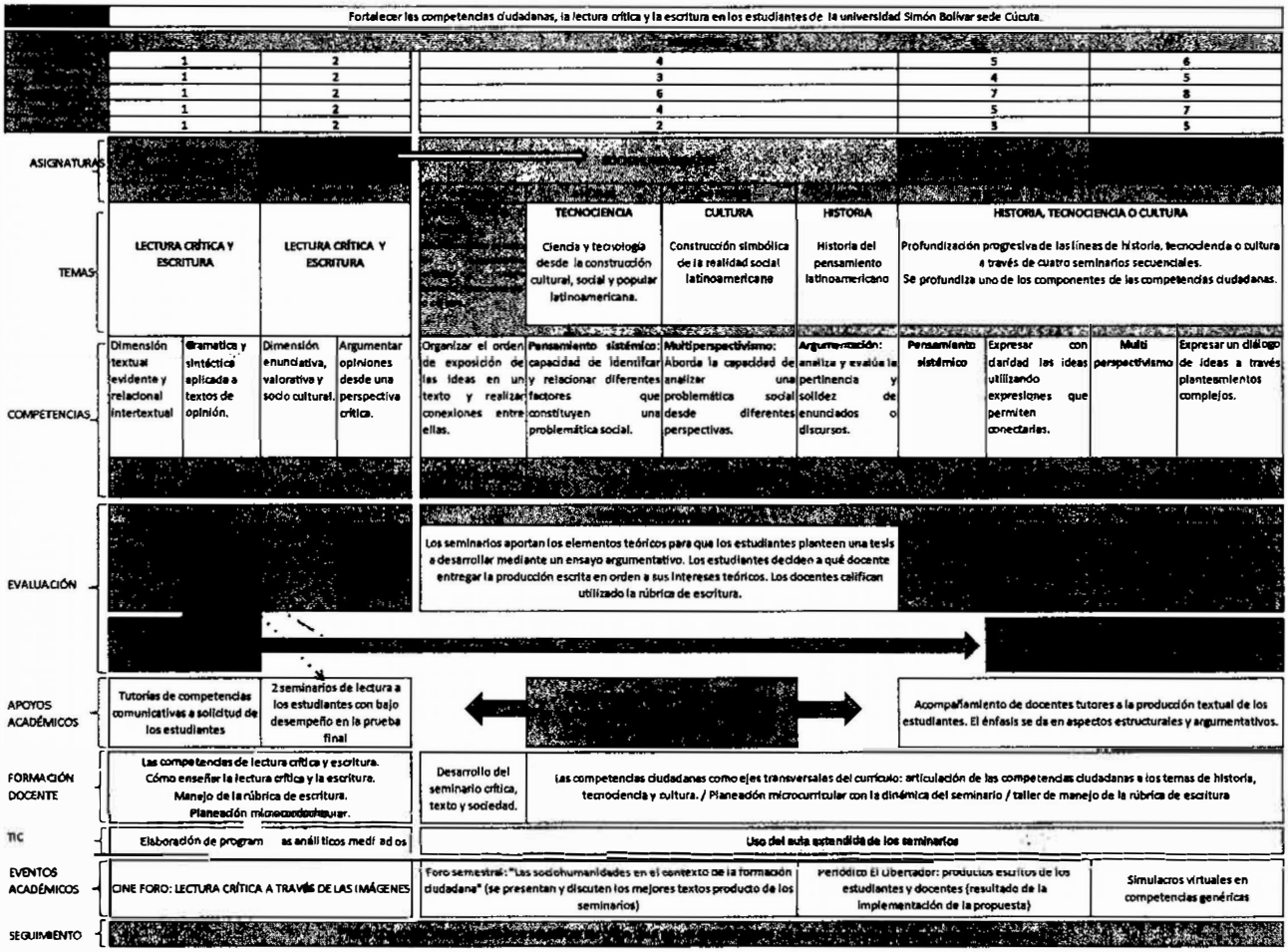
Bajo esta lógica, los seminarios de socio-humanidades obraran como excusa para aprovechar su sustento teórico en la conformación de una texto que permita como ya argüimos, ser aprovechado en un proceso de publicación institucional, lo cual permitirá además, estar directamente ligado al componente saber –pro y de esta manera, asimilar los procesos y habilidades adquiridas en el proyecto, posibilitando elevar los puntajes en lo que conllevan las competencias genéricas en lectura crítica, escritura y ciudadanía, las cuales están enmarcadas dentro del terreno formal que pretende este trabajo, entrando de lleno a asumir el compromiso social y ético que la universidad tiene para con su realidad.

Complementariamente a la implementación de los factores lúdicos y técnicos en la lógica de este proyecto, se considerarán procesos académicos extracurriculares, entregando así herramientas para que pueda efectuar una correspondencia crítica y efectiva de la propia realidad, al margen de procesos de obligatoriedad sumativa y en consideración de los intereses que movilizan las acciones de formación desde la iniciativa de los propios estudiantes.

Lectura y escritura no son procesos asilados, así como pensamiento y vivencia tampoco lo son. La una complementa la otra, buscando esencialmente un camino de pregunta y asimismo, un lugar del conocer. Ese es el lugar de la transformación, el fino espacio que hay entre vivir y pensar, haciendo patente la capacidad de poderlo expresar. Por ello, el proyecto no quiere enseñar a hacer, sino motivar el pensar, permitiendo la aparición fundamental de sentido.

Lineamientos generales de la propuesta:

Cuadro 23. Esquematización el diseño curricular propuesto para el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica, escritura y ciudadanía, derivado de los ajustes al tercer ciclo de implementación del año 2014



Objetivo: Fortalecer las competencias de ciudadanía, lectura crítica y escritura de los estudiantes de la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta.

Programas académicos en lo que se implementa: Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería de sistemas, Psicología y Trabajo Social.

Asignaturas y semestres de incidencia directa: en los dos primeros semestres, Competencias Comunicativas I y Competencias Comunicativas II; dependiendo del programa,

entre segundo y octavo semestre se trabaja desde seminario de sociohumanidades, electiva I y electiva II (ambas de sociohumanidades). Entre el séptimo y el noveno semestre no se trabaja desde asignaturas sino desde los espacios académicos visibles en la parte inferior del esquema: foro de sociohumanidades, cine foro, periódico el libertador y escenarios de simulacro virtual y en algunos casos presencial.

Ejes temáticos y competencias: en Competencias Comunicativas I y II se revaluó la propuesta de trabajar competencias de habla, escucha, lectura y escritura para enfatizar estas dos últimas. En lectura para competencias comunicativas I se enfatizó la dimensión textual evidente y relacional intertextual (semántica y sintáctica), mientras que en escritura se propuso gramática y sintáctica aplicada a textos de opinión. En competencias comunicativas II se enfatiza la escritura argumentativa desde la perspectiva crítica, y desde la lectura crítica se enfatiza la dimensión enunciativa, valorativa y sociocultural.

Por su parte, en el seminario básico se abordan los ejes de historia (Historia del pensamiento latinoamericano), tecnociencia (Ciencia y tecnología desde la construcción cultural, social y popular latinoamericana) y cultura (Producción simbólica de la realidad social latinoamericana en su materialidad, producciones y procesos). En cuanto a las competencias ciudadanas, al seminario de historia se incorporó la argumentación (analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos), en el de tecnociencia la competencia de pensamiento sistémico (identificar y relacionar diferentes factores que constituyen una problemática social) y en cultura la competencia de multiperspectivismo (analizar una problemática social desde diferentes perspectivas). El seminario denominado *crítica, texto y sociedad* se orienta al inicio de la asignatura y busca que el estudiante adquiera la competencia de organizar el orden de exposición de las ideas en un texto escrito y realizar conexiones entre sus distintos tópicos; a través de este seminario se busca que el estudiante puede realizar el planteamiento de argumentos críticos por escrito a partir de los aportes teóricos de las discusiones sobre historia, tecnociencia y cultura, de las cuales se espera por lo menos una tesis defendible y coherente. La rúbrica de escritura (presentada en los anexos) muestra la manera en la que se profundiza el trabajo de escritura argumentativa pasando de nivel de complejidad básico a medio y avanzado; en este último el nivel de producción esperada expresa complejidad que se

refleja principalmente en la calidad de la tesis en relación con los temas discutidos y en la fuerza de los argumentos que la sostienen.

A través de las electivas se propuso que los respectivos docentes profundizaran una de las dimensiones de las competencias ciudadanas en consideración de la especificidad del discurso y la tesis que presentaran a lo largo de los seminarios que la constituyen. En cuanto a la articulación de las competencias de escritura, en la electiva I se profundiza el expresar con claridad las ideas utilizando expresiones que permiten conectarlas; mientras que en electiva II se busca expresar un diálogo de ideas complejizando los planteamientos a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos.

La descripción de las asignaturas, los ejes temáticos y las competencias a desarrollar evidencian con claridad la manera en que los ejercicios de reflexión ciudadana se convertirían en detonantes de la escritura, la cual sería un medio de plantear posturas propias permeadas por la crítica, la ética y los procesos investigativos.

Procesos de evaluación: la evaluación incorporaría ejercicios objetivos diagnósticos de las competencias de lectura crítica en las asignaturas de competencias comunicativas apoyados en los docentes, mientras que durante la inducción a estudiantes se realizarían estos ejercicios para las competencias ciudadanas y de razonamiento cuantitativo, esto último en articulación con la coordinación de la asignatura de habilidades para la vida universitaria. Por su parte la evaluación para los seminarios de sociohumanidades correspondería principalmente a la producción escrita por parte del estudiante en términos de ensayos argumentativos con profundidad secuencial entre el seminario básico y las electivas I y II. La evaluación objetiva por parte de los docentes dentro de sus asignaturas sería favorecida a través de ejercicios de cualificación a partir de herramientas diseñadas para tal efecto; los criterios de elaboración de los textos escritos, lo mismo que el modo en que se calificarían, se apoyaría en la utilización de rúbricas propias.

Los resultados de la aplicación de pruebas diagnósticas en competencias ciudadanas en los últimos semestres se contrasta con los de los simulacros al inicio de la carrera, lo que permite generar informes de valor agregado, como el que se presenta en la fase de deconstrucción de este

proyecto. Lo mismo ocurre para las competencias de lectura crítica y razonamiento cuantitativo, sobre las que se realizan también ejercicios diagnósticos cerca del final de la carrera. Los diagnósticos se apoyan en el aula extendida, espacio ya definido y funcional.

Se destaca que, sobre la base de la planeación conjunta de la asignatura que hacen los docentes durante la semana de inducción, ha sido posible formular exámenes mejor estructurados y con equilibrio conceptual, los cuales se aplican para los diferentes grupos con fines de promoción dentro de las asignaturas, lo mismo que para tener una medida del logro de los aprendizajes en el aula.

El resultado de la producción escrita de los estudiantes en relación con la estrategia se mejora a través del acompañamiento de los docentes tutores, para efecto de su presentación en el foro semestral de sociohumanidades, o bien para su adecuación para la publicación en el periódico El Libertador.

Apoyo académico al estudiante (tutorías y monitorias): se cuenta con tutores y monitores cualificados en escritura de textos argumentativos (con apoyo en la rúbrica de escritura) para apoyar a lo largo del desarrollo de competencias comunicativas I y II; la descripción de la manera en que este apoyo se implementa se presentó en páginas anteriores. Se está formulando un seminario de comprensión lectora para estudiantes (que participen voluntariamente) con bajos desempeños en competencias comunicativas I y que se detecten a través de las pruebas finales. Se están perfilando además dos seminarios libres paralelos al desarrollo de los seminarios de sociohumanidades, uno en aspectos gramaticales y otro en normas APA (referidas principalmente a la citación). Desde las tutorías se acompaña asimismo la producción académica de los estudiantes para efectos de su presentación en el foro de sociohumanidades o para su adecuación y publicación en el periódico el libertador.

Formación docente: en competencias comunicativas se presentan las generalidades de las competencias de lectura crítica y escritura, y las maneras en la que se integran al currículo en el marco de esta propuesta; así, no se trata de fundamentación teórica, sino de orientaciones para la puesta en práctica de las acciones que los mismos docentes van retroalimentando. De manera

conjunta con los docentes de sociohumanidades se cualifica en el manejo de la rúbrica de escritura, lo cual da pistas sobre los aspectos específicos sobre los que debe trabajarse en las asignaturas. Se refuerza asimismo la planeación microcurricular a partir de los propósitos de formación en el marco de la propuesta y con el apoyo de instructivos de uso del formato del plan analítico de asignatura (microcurrículo). Para los docentes de competencias comunicativas que apoyan sociohumanidades se trabaja en el desarrollo del seminario *crítica, texto y sociedad* sobre el cual a su vez, los docentes generan aportes que lo enriquecen. Para los docentes de sociohumanidades se desarrolla el taller "las competencias ciudadanas como ejes transversales del currículo" en donde se muestra la manera en la que se da la articulación de las competencias ciudadanas a los temas de historia, tecnociencia y cultura. Se enfatiza la planeación microcurricular con la dinámica del seminario apoyados en el formato desarrollado para tal efecto y se presentan las generalidades del manejo de la rúbrica de escritura, de modo que se apoye desde el discurso en clase, lo que será el perfil de ideas que sustentarán el texto argumentativo esperado de los seminarios. Los espacios de cualificación son la semana de inducción docente y los comités curriculares dentro del semestre académico.

Incorporación de las TICs: se realizan ejercicios virtuales de diagnósticos para efectos de valor agregado, lo que facilitaría el análisis de los resultados; esto para semestres iniciales, intermedios y finales. Es funcional el aula extendida de sociohumanidades en donde se ubican las fechas de procesos académicos en desarrollo, formatos de uso de la asignatura, rubricas de calificación de textos, normatividad del seminario, perfiles de los docentes y evaluación de los mismos. Se adelanta la organización de un programa analítico mediado de la asignatura de competencias comunicativas

Escenarios complementarios de respaldo a la estrategia: a partir de 2015-1se implementó el cine foro que está realizando formación en lectura crítica a través de las imágenes. En 2014-2 se implementó la primera versión del foro de sociohumanidades (Las sociohumanidades en el contexto de la formación ciudadana) en donde se presentaron textos escritos por docentes y estudiantes en el contexto de los seminarios. Desde 2012-1 se han abierto los espacios en el periódico El Libertador con el objeto de favorecer las reflexiones sobre la formación de las competencias genéricas y la evaluación de las mismas.

Como parte continua del proceso se hace revisión de las competencias genéricas a incorporar y planteamiento de algunas propias de los ejes de los seminarios, investigación o ética. Se realizan dos comités curriculares por asignatura, o algunos entre asignaturas como seminarios y competencias comunicativas.

Consideraciones finales en cuanto a las acciones para favorecer la lectoescritura en el contexto de la formación ciudadana. La primera y más importante cuestión conclusiva, tiene que ver con el aspecto de inacabado que posee el proyecto, porque como se presentó anteriormente, el trasegar del proceso tiene dinámicas constructivas y deconstructivas, las cuales se modifican a medida que el tiempo, el contexto y los sujetos de intervención lo requieran. Una característica que no se puede dejar pasar, es la visión acerca de la cual no podemos establecer un proceso fundante partiendo de supuestos a priori y axiomáticos, sino que pensamos en la intermediación constante y reflexiva sobre el hacer, cuestionando tanto el proceso, como a aquellos que lo dirigen, transformando de esta manera con constancia y pertinencia las cuestiones urgentes que arroja la dinámica del trabajo.

Precisamente, la necesidad de recurrencia transformadora que se propone, sugiere una analítica constante dentro de los campos en que se impactan, esto es, la universidad Simón Bolívar sede Cúcuta y sus estudiantes, posicionando el mirar sobre el devenir de la experiencia que sugiere el estudio único de este contexto, generando movimientos esenciales dentro del compromiso particular y no desde la aplicación universal de postulados exógenos.

La cuestión anterior, encaminada a la individuación comprensiva del fenómeno de estudio y su aplicación particular, tiene que ver con la revisión objetiva del mundo de la vida tan diverso que habita en nuestro escenario escolar, pues si bien se está dentro de un marco institucional que pareciese comportar las mismas características de sus homólogos nominales, hay cuestiones de fondo que las alejan en cuanto se decide generar procesos de transformación. Lo comentado no es más que la revisión determinante de nuestra universidad como fenómeno único dentro de una serie de fenómenos universales que problematizan su acontecer, porque si bien en la región existen 6 universidades, las características sociales, culturales, procedimentales y administrativas las hacen un campo único de trabajo, complicando la manufactura totalizante de un evangelio

absoluto para el tratamiento de cómo es en este caso, el mejoramiento de la estética lecto-escritora y la misma formación ciudadana.

La segunda cuestión importante de revisión, es la urgencia que tiene para la universidad contemporánea colombiana incentivar el cultivo de procesos que enaltezcan la lectura y la escritura, lo cual si bien es un proceso que se pensaba superado, las lógicas del contexto, el mercado, la cultura y la política han dividido y entorpecido ese flujo esencial del hacer universitario, porque "desgraciadamente, se han multiplicado los universitarios que no saben leer libros, y las universidades no se hacen responsables de tamaña atrofia". (Zaid, 2014: 9) como afirma Gabriel Zaid.

Hoy día, la tarea más apremiante es aquella que se interesa no únicamente por impartir un currículo, sino por tratar de cimentar los conocimientos genéricos en el académico, dotando al pensamiento de las estructuras básicas para poder expresar las complejidades de la enseñanza superior. En la etapa inicial de este trabajo, que comienza como una necesidad particular y se convierte en un deber institucional, se han proyectado episodios de cambio en los estudiantes que integran los espacios de difusión de esta propuesta (Competencias comunicativas – Socio-Humanidades), adecuándose en su actitud al rigor propuesto en el manejo de instrumentos y la concreción de prácticas humanas que alejen la enseñanza de la lecto-escritura del escenario técnico y lo acerque a la vida, al mundo de la experiencia y la necesidad.

Estamos convencidos de que la universidad, si bien debe establecer unos conocimientos disciplinares objetivos y claros, no debe estancarse en la estructura de enseñanza-aprendizaje básica del currículo, sino preparar en este transcurso, para que el estudiante pueda asumir críticamente su existir, preparándolo para que sea un actor importante dentro de la discusión nacional en sus muchos ámbitos problemáticos. De esta manera, nuestra propuesta está ya

enfocada en suplir el espacio reflexivo que deja la ortodoxia del presentar conocimiento, basando la situación en despertar procesos de inquietud, dentro de lo que en un principio tomamos de Heidegger como "La piedad del pensar".

Es por lo anterior, que el estructuramiento de políticas claras de intervención en temáticas afines a la lecto - escritura, debe ser el compromiso de la universidad de hoy, adecuando sus propuestas a desestabilizar la añeja burocracia que corroe sus pasos, permitiéndole actuar conforme a las necesidades apremiantes que los tiempos le exigen. Es en esta idea de universidad cubierta legada por el siglo XX, que Gabriel Zaid comenta lo siguiente: "En el siglo XX, las universidades se burocratizaron, como casi todo en el planeta. Hoy son instituciones buscadas, ante todo, por las credenciales que otorgan". (Zaid, 2014: 8)

La tarea primordial, dentro del evento esencial en la universidad contemporánea, es acabar con la política burocrática y el sesgo de la titulación, enfocando los trabajos en socavar esa superficie imperante, devolviéndole al universitario y a su campus, la antigua dignidad, aquella que investía al estudiante de investigación y conocimiento y no únicamente de títulos y profesiones.

Estas conclusiones no son entonces, el presentar factico de una exposición previa estadística, sino la interpretación constante del movimiento de la vida y la capacidad que posee el humano para poder expresar las estructuras que la sustentan. El camino intelectual emprendido en este trabajo no está terminado, partiendo del hecho que su presentación es la instancia del durante en el discurrir del tiempo de actividad del proyecto. Partimos de la premisa muy clara, acerca de la cual la importancia no radica en el resultado final, sino en la aplicación y renovación constante del proceso. La verdadera riqueza de un trabajo que implica lo humano, por delante de lo técnico, debe estar sustentada en un andar despacioso y silencioso, dejando que emerja la esencia de las cuestiones indispensables en la comunidad académica, la cual no es como se piensa vulgarmente, la respuesta como finalidad de todo, sino la pregunta, que es inicio y motor del hacer.

Precisamente el proyecto tiene la característica silente de un inquirir constante, porque más allá de educar conductualmente para que el estudiante aprenda el ejercicio frívolo de

"escribir bien", la meta, si es que la hay, es permitir el despertar del criterio en la multidimensionalidad de su suceder en el fenómeno del mundo. La lecto escritura, como espíritu del trabajo académico no es una cosa más entre lo demás, sino la esencia de la expresión en su intrínseca necesidad por conocer.

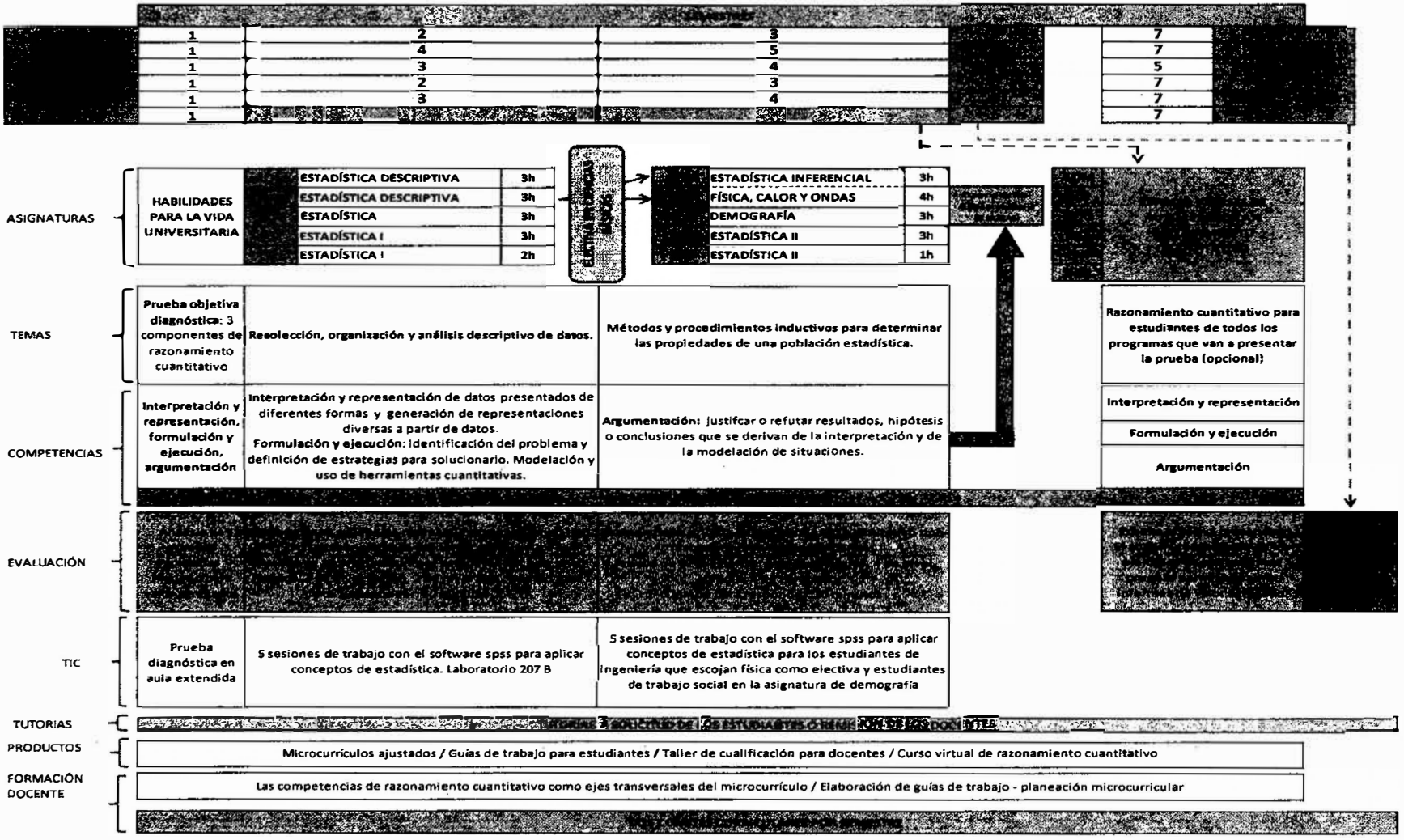


Figura 22. Esquematización el diseño curricular propuesto para el fortalecimiento de las competencias de razonamiento cuantitativo, derivado de los ajustes al tercer ciclo de implementación del año 2014.

Objetivo: Fortalecer las competencias de razonamiento cuantitativo de los estudiantes de la universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta.

Programas académicos en lo que se implementa: Administración de Empresas, Comercio y Negocios internacionales, Derecho, Ingeniería de sistemas, Psicología y Trabajo Social.

Asignaturas y semestres de incidencia directa: en primer semestre Habilidades para la vida universitaria apoya la aplicación de pruebas diagnósticas; entre segundo y cuarto semestre, estadística descriptiva; en tercer semestre electiva de Ciencias Básicas. Entre el tercer y quinto semestre Estadística Inferencial; Física, calor y ondas; Demografía y Estadística II. Después del quinto y noveno semestre la inclusión de las competencias no depende de asignaturas sino de espacios virtuales de aprendizaje y aplicación de pruebas para familiarizar a los estudiantes con las competencias de razonamiento cuantitativo (instrumentos diagnósticos de la apropiación de las mismas). Las olimpiadas matemáticas que enfatizan el razonamiento cuantitativo son un escenario que espera despertar el interés y la atención de los estudiantes sobre estas competencias.

Ejes temáticos y competencias: las pruebas diagnósticas en primer semestre consideran los componentes de interpretación, argumentación, ejecución y validación, los cuales a su vez se incluyen en los ejercicios diagnósticos posteriores al quinto semestre y en los espacios virtuales de aprendizaje propuestos. En estadística I se enfatiza la recolección, organización y análisis descriptivo de datos, lo que vincula las competencias de comprensión e interpretación de datos presentados de diferentes formas y generación de representaciones diversas a partir de ellos. En estadística II se tienen como temas los métodos y procedimientos inductivos para determinar las propiedades de una población estadística, lo que permite desarrollar las competencias de verificación de resultados, hipótesis o conclusiones derivadas de la interpretación y modelación de situaciones. Dada la ausencia de asignaturas que en Derecho vinculen procesos matemáticos, se proponen espacios virtuales que inicialmente atenderían a la población interesada en formarse dentro de los mismos.

Procesos de evaluación: la aplicación de pruebas objetivas como parte de los exámenes y permitiría generar una idea de valor agregado de la formación a partir de la comparación con las pruebas objetivas de entrada aplicadas en la inducción de estudiantes, lo mismo que con las que se aplican posterior al quinto semestre.

Incorporación de las TICs: uso del software SPSS y curso virtual en plataforma Moodle el cual se organizaría bajo la lógica de un objeto de aprendizaje (OA). En estadística I se realizan cinco sesiones de trabajo con el software SPSS para aplicar conceptos de estadística. Se realizan también cinco sesiones de trabajo con el software spss para aplicar conceptos de estadística para los estudiantes de ingeniería que escojan física como electiva y estudiantes de trabajo social en la asignatura de demografía.

Cualificación docente: se formuló el taller "Las competencias de razonamiento cuantitativo como ejes transversales del currículo", el cual se aplica durante la inducción a docentes; en ese mismo espacio se aborda la elaboración de guías de trabajo como parte de los ejercicios de concreción de los microcurrículos.

Para dar cuenta de algunas evidencias de los avances en la implementación se tomarán algunas de las implicaciones derivadas de las dos primeras fases de la investigación (observación y deconstrucción) y se presentarán productos concretos. En algunos casos bastará con observar el esquema general de la propuesta para notar la manera en la que la implicación se integra a la propuesta de diseño curricular; cuando ese sea el caso, se hará la aclaración: "ver gráfico resumen de la propuesta"

Evidencias de la implementación del diseño curricular derivadas de las implicaciones de la fase de observación:

Para dar cuenta de las implicaciones 1.1.1 (Necesaria participación de los docentes en la elaboración consciente del microcurrículo), 1.1.8 (Inclusión de problemas del contexto local, nacional o mundial en los ejercicios de formación en el aula), 1.3.10

(análisis académico de problemas propios del contexto global por parte de los docentes e inclusión de los mismos en los microcurrículos) y 1.3.13 (enseñanza de la identidad terrenal: análisis crítico de elementos que configuran la identidad local) se presentan apartes de algunos de los microcurrículos del seminario de sociohumanidades:

Cuadro 24. Planeación del seminario de sociohumanidades correspondiente al módulo de historia. Se aprecia la articulación de los temas de paz, los procesos de escritura y la incorporación de las competencias ciudadanas

UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR - Sede Cúcuta Proceso de Docencia Planeación del Modulo Seminario de Socio-Humanidades						
PROGRAMA ACADÉMICO	DERECHO -PSICOLOGA- TRABAJO SOCIAL - ADMNITRACION DE EMPRESAS - INGENIERIA DE SISTEMAS	TIPOLOGÍA DE FORMACIÓN	SOCIOHUMANIDADES			
ÁREA	NUCLEO DE DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD	SEMESTRE	DEPENDERA DEL PROGRAMA ACADEMICO			
PERIODO LECTIVO	2014-2	CÓDIGO DE LA ASIGNATURA	8473			
NOMBRE DE LA ASIGNATURA	HISTORIA DE LA PAZ		CRÉDITOS	TOTAL HORAS	HORAS PRESENCIALES	HORAS INDEPENDIENTE
NOMBRES Y APELLIDOS DEL DOCENTE	DIERMAN PATIÑO SANCHEZ		1	16	2	4

FASES DEL SEMINARIO		ACTIVIDADES *(Orientadas a que el estudiante asuma posturas críticas y argumentadas frente a situaciones problemáticas planteadas por el docente en relación con las competencias que se espera desarrollar)*	MOMENTO DE DESARROLLO	CONCEPTOS / COMPETENCIAS
	Lectura previa del documento de referencia.	El estudiante debe leer atentamente el documento "La paz" que se encuentra en el Aula Extendida, identificando los distintos tipos de paz desde el aporte teórico de Jonh Galtun.	*8 días antes de la sesión del seminario el estudiante deberá adquirir los documentos los cuales estarán el aula extendida.*	Los estudiantes deberán entender los conceptos de paz positiva, paz negativa y paz imperfecta, desde una perspectiva histórica.
	Revisión de la apropiación conceptual de los estudiantes.	A partir de 5 preguntas se iniciara el proceso de revisión de control de lectura, seleccionando a 10 estudiantes al azar quien deberá dar respuesta a una de esas 5 preguntas.	*15 minutos*	
	Precisiones conceptuales - ejemplificación.	Se abordaran los conceptos de paz positiva, paz negativa y paz imperfecta, señalando los principales aporte de la humanidad (momentos histórico pacíficos) a la paz y las dificultades que existen para su reconocimiento en la historia. Se tomara el caso de los actuales diálogos de paz como la principal situación contextual para aplicar los conceptos trabajados, desde una mirada holística se analizara este proceso analizando las causas, efectos y posible futuro próximo.	*50 minutos*	Se tomara como tema para la contextualización el conflicto armado colombiano en cual ha afectado fuertemente al departamento Norte de Santander y la ciudad de San José de Cúcuta en lo político, económico y social.

	Análisis	Se aplicara un test individual de 10 preguntas con 4 opciones de respuesta sobre la visión del conflicto armado colombiano y los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP. El estudiante seleccionara la opción con la que más se identifique, la selección de las opciones a cada pregunta deberá acompañarse del argumento que la justifica. Cada opción de respuesta tiene un valor numérico, al finalizar el ejercicio el estudiante deberá sumar estos valores obteniendo un resultado (puntaje), dependiendo del puntaje alcanzado se clasificara en uno de las tres visiones del conflicto armado a partir de los conceptos de paz positiva, paz negativa y paz imperfecta.	*25 minutos*	Identifica las causas de un conflicto. Analiza críticamente las decisiones, acciones u omisiones que se toman en el ámbito nacional o internacional y que pueden generar conflictos o afectar los derechos humanos.
	Discusión	El curso se dividirá en 3 grupos de trabajo a partir de la puntuación obtenida, cada grupo nombrara a un relator y un moderador, esta etapa tiene 4 momentos los cuales son: *1mer momento:* Los grupos resolverán un solo test de manera consensuada y argumentaran cada una de sus respuestas, el resultado de este ejercicio será condesado en la relatoría. *2do momento:* Los grupos de trabajo socializaran en plenaria los resultados del primer momento del ejercicio, cada uno de los grupos tomara atenta nota de las relatorías presentadas. *3cer momento:* Los grupos reunidos nuevamente analizaran los argumentos de las distintas relatorías, incluyendo la propia, a partir de los conceptos de paz negativa, paz positiva y paz imperfecta, relacionando cada posición con un concepto específico y argumentando la relación. *4to momento:* En plenaria los grupos socializaran los argumentos que motivaron relacionar cada una de las posturas con cualquiera de los tres conceptos planteados.	*90 minutos*	Interpretar los acontecimientos históricos para comprender el presente. Relacionar los acontecimientos históricos, económicos, políticos, locales, entre otros con los regionales, nacionales y mundiales. Tener conocimiento de los procesos sociales y acontecimientos políticos, culturales, en la relación con su pasado
	Establecer conclusiones	De manera dirigida por el docente se realizaran las observaciones correspondientes a los planteamientos surgidos en el desarrollo del ejercicio, aspectos por mejorar en el análisis de las situaciones planteadas y posibles potencialidades identificadas, estableciendo las correspondientes conclusiones.	*25minutos*	

	Producción intelectual del estudiante	El estudiante deberá entregar un escrito argumentativo de mínimo dos páginas, con referencias bibliográficas y utilizando las normas APA; deberá utilizar el formato institucional para la elaboración de escritos argumentativos y tener presente todas las pautas establecidas en el taller de "Crítica, texto y sociedad".	*20 minutos*	*1-Presenta la tesis como una proposición clara y precisa.* *2-Sustenta la tesis identificando las ideas de los autores consultados.* *3-Construye oraciones sencillas y bien estructuradas que permiten una lectura entendible del texto.* *4-Formula ideas soportadas con argumentos que tienen en cuenta bibliografías científicas.* *5-Elabora la bibliografía de los textos consultados.* *6-Utiliza un estilo adecuado y formal, manejando un vocabulario acorde con la disciplina que desarrolla en su texto.* *7-Construye y redacta el texto con un propósito lógico y definido.*

Para dar cuenta de la implicación 1.1.2 (Representación de los intereses de los estudiantes en espacios de formación dentro y fuera del aula) se presenta la organización general de la propuesta de cine foro, éste, como muestra la gráfica resumen de la propuesta se orienta como complemento de formación en los dos primeros semestres académicos. El trabajo de formulación de este escenario corresponde al coordinador de este proyecto en conjunto con el coordinador de competencias comunicativas (Juan Diego Hernández)

TALLER DE APRECIACIÓN CINEMATOGRÁFICA: LECTURA CRÍTICA A PARTIR DE LAS IMÁGENES

Planteamiento del problema: San José de Cúcuta es una ciudad que presenta una deficiencia palpable al interior de su ambiente cultural, político y económico; la juventud se pierde entre novedades, excentricidades postmodernas y un olvido casi absoluto de aquello que lo define como ser humano, como ser histórico y como ser

cultural; de todo esto, se nota la necesidad de posibilitar más espacios donde se pueda acceder al engrandecimiento de las facultades intelectuales. Por ello, la formación de cine clubes es una opción que toma cada vez más fuerza para entregarle a la ciudadanía elementos donde sea posible adquirir un conocimiento del mundo y a su vez se generen ideas para donde puedan pensarse a sí mismos y a la sociedad en la cual habitan.

La realización de acciones que propendan un acercamiento al arte deben ser una prerrogativa en los modelos de educación, solo de esta manera se crearán escenarios acordes para comenzar con los procesos transformativos que tanto anhela la sociedad. Incorporando para este fin espacios culturales que enriquezcan el lenguaje, mejorando los procesos comunicativos y las relaciones personales, asumiendo una actitud crítica frente a los sucesos que afectan el entorno y de esta manera ayudar al desarrollo y reestructuración de las sociedades a través del arte.

Justificación: La creación de un espacio de apreciación cinematográfica al interior de la universidad SIMÓN BOLIVAR sede Cúcuta es de vital importancia tanto para el fomento de las artes como para el enaltecimiento de las expresiones discursivas y críticas en cuanto a pareceres estéticos, técnicos, políticos, religiosos, culturales y sociales. Para nadie es un secreto que el cine es un instrumento pertinente para la enseñanza, esto debido a que la mayoría del público cultural actual se le hace más fácil ver cine que leer un libro o contemplar la agreste y ambigua historia del arte. Por eso se dice que ponerlo en función para motivar las actividades del pensamiento mediante la educación llevada a feliz término es determinante para cimentar las estructuras sociales, implementada por distintos procesos de dinamización lúdica del pensamiento. Como talleres, foros, conversatorios, en si, todo lo que conlleve al delicado arte de la conversación.

Se está convencido que es una estrategia loable y bastante pertinente como medio de educación moderno, pues si se tiene en cuenta que los jóvenes pasan casi todo el día frente al televisor o adquiriendo un cine de naturaleza no reflexiva, es casi una afirmación anotar que se tiene la mitad del terreno ganado, pues los sujetos están

familiarizados con el medio, sólo se deben reorganizar los códigos y las posturas ante lo visto, develando un mundo totalmente nuevo que no adolece de atracción y de la misma manera estimula las acciones pensantes, donde se conjugan elementos tales como la crítica, el discurso y la reflexión. Los estudiantes, participes de la experiencia estética cinematográfica tendrán como objetivo primordial, la lectura y análisis de los contextos presentados en el film, relacionando lo visto con la representación de su mundo y abstrayendo de ello una concepción que incentive la transformación propia y de su entorno. Están concebidos dentro de los lineamientos del proyecto, entregar un espacio lúdico, dejando a un lado los acartonamientos y lo magistral que supondría una práctica reflexiva como lo es el cine club. El propósito es que sea divertido, pero sobre todo enriquecedor, por ello las películas irán de acuerdo a lo que ellos –los jóvenes- están acostumbrados a ver, pero con la variante que lo visualizado está matizado con la fuerza que entrega el pensamiento y siendo susceptible de diálogo, crítica e interpretación de los universos proyectados.

Es perentoria la tarea de dejar claro que quienes participen del cine club, no entraran únicamente a observar lo cinematográfico como manifestación artística. Es prioridad del proyecto, incentivar las visualizaciones sociales estandartes de la ideología, dejando la estética única del arte como material opcional o colateral por quien se sienta atraído a conocer un universo más mágico y móvil que desestima la realidad colectiva como axioma y proponiendo mundos desde lo particular y trascendental, por sobre la creencia de lo único e inmóvil. La apertura de lugares reflexivos, entregará tanto a los alumnos como a la institución misma, visiones distintas de la realidad, interpretaciones y posteriores acciones del mundo consciente. Obteniendo individuos más comprometidos con su entorno, encaminados a contemplar las distintas ramas del pensamiento humano tales como la filosofía, la política, la cultura y el arte, conjuntados en busca de una transformación del espacio en el cual habitan, interactúan y sueñan.

Objetivo general: fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en la comunidad estudiantil de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta a través de un escenario cultural en el ámbito de la apreciación cinematográfica.

Objetivos específicos:

Apoyar, a través de acciones didácticas situadas en el arte, las acciones que para fortalecer la lectura crítica se están desarrollando en el proyecto institucional de fortalecimiento de las competencias genéricas.

Establecer un escenario de cine foro que trascienda la estética cinematográfica, teniendo como referencia contextos históricos y socioculturales que susciten la aplicación de herramientas críticas para comprenderlos de manera holística.

Generar condiciones que permitan institucionalizar la propuesta del cine foro como apuesta para la formación de lectores críticos, y en atención a la oferta académica que considere los intereses de los estudiantes en el contexto artístico- académico.

Favorecer la producción intelectual del estudiante en escenarios institucionales de apropiación del conocimiento que permitan evidenciar posturas críticas de la realidad a nivel local, regional y global.

Observaciones generales: Las películas utilizadas durante el semestre o el tiempo que dure el funcionamiento del cine club, serán escogidas de acuerdo a problemáticas que los estudiantes-lectores puedan encontrar atractivas dentro de sus dinámicas de visualización, contexto político, social o cultural. Teniendo en cuenta que la idea primordial no es formar expertos en estética cinematográfica, sino lectores críticos del mundo de la vida en el que se encuentran. Por esto, nuestra finalidad a futuro es que puedan estas experiencias estéticas fortalecer procesos conscientes de escritura a pequeña (Artículos de periódico), mediana (Artículos en revistas o memorias) o gran escala (Proyectos de investigación, tesis de grado o libros).

Cuadro 25. Organización de los momentos del cine foro "Lectura crítica a través de las imágenes" el cual complementa las acciones de formación de lectores críticos en la asignatura de competencias comunicativas

15 minutos		Esta primera etapa concentra la presentación del objeto visual por parte del director del cine foro, además de una descripción suficiente de los aspectos que ubican la obra dentro de la historia del arte o de la temática a desarrollar. Se espera que el estudiante reconozca la historicidad técnica y el contexto de la película. Los aspectos técnicos incluyen datos sobre el director, actores, país, etc., los cuales amplían la comprensión del texto y las ideas y propósitos del autor. Debe evitarse condicionar al lector, para que pueda hacer una interpretación libre del fenómeno observado.	Observación, relación, clasificación, secuenciación, jerarquización, descripción.	Dimensión textual evidente	Ubica información sobre actores, circunstancias, escenarios, momentos y fuentes de información en un texto.
120 minutos		Se proyecta la película sin interrupciones, garantizando que el espacio ofrezca la comodidad de los asistentes, evitando distracciones.	Observación, relación, secuenciación,	Dimensión relacional intertextual.	Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura. Establece la validez de las relaciones lógicas propuestas en un texto.
40 minutos		Consiste en un diálogo grupal mediado por el Director, en el que se discute en torno a las problemáticas planteadas por la película. Se tienen en cuenta procesos como:			

		Auto referenciación: Se contrasta el contenido de la película con los conceptos, saberes y experiencias propias, lo cual lleva al estudiante a profundizar en la lectura que le está haciendo a la película, por consiguiente, a comprender mejor la información.	Comparación.	Dimensión Enunciativa - relacional	Relaciona sus experiencias de mundo con el objeto visual que se le presenta.
		Valoración: Apreciación de los elementos que presenta la película para reconocer lo que quiere comunicar el texto audiovisual. Se espera encontrar el criterio de ordenamiento en la constitución de la estructura de los sucesos o situaciones desarrolladas en la historia (secuencias, escenas, plano, ritmo), las cuales deben estar precedidas por un relato coherente del que resulta un ordenamiento lógico en la narración de la historia del film.	Valoración	Dimensión valorativa	Reconoce la estructura del texto, valorando argumentos y narrativas coherentes o no con los aspectos que presenta / Reconoce perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
		Crítica: Se busca establecer relaciones entre los hechos, personajes y acciones respecto a la pertinencia y validez del tema y demás asuntos tratados, la coherencia de cada escena y la de las otras escenas entre si. Se espera dilucidar los discursos subyacentes y la relación del film con los contextos socioculturales en los que se produce y en los que se consume. Esta dimensión será expuesta en la fase final del proceso, donde el lector conversa junto con el	Relación Significado - Significante (Contexto, Ciencia, Filosofía)	Dimensión socio-cultural	Interpreta el texto a la luz del contexto en el que habita, desarrollando ideas que conectan la ciencia o la filosofía en la comprensión de la obra / Reconoce la forma en la que los discursos validan o invalidan prácticas socioculturales.

		director y demás asistentes las cuestiones problemáticas encontradas en la cinta.			
5 minutos		Se convoca a los asistentes al siguiente foro teniendo en cuenta el cronograma propuesto. Se aplica el formato de evaluación.	X	X	X

Para evidenciar la implicación 1.1.3 (Formación pedagógica de los docentes frente al enfoque de formación por competencias, la evaluación formativa - objetiva y el trabajo en equipo) se presenta la agenda del taller de formación por competencias y elaboración de pruebas objetivas, la cual se envió a los docentes junto con la publicidad de la semana de inducción docente. En el link http://www.unisimoncucuta.edu.co/es/8-latest-news/983-exito-en-la-semana-de-induccion-docente-2013-1 se presenta la noticia, en la que se relaciona la respectiva cualificación.

Cuadro 26. Agenda del taller "evaluación por competencias y elaboración de pruebas objetivas" dirigido a los docentes de la institución, y en particular a aquellos que participaron de la implementación del diseño curricular

Cuando se habla de procesos formativos en la Universidad se piensa en todas aquellas acciones que permiten que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para desempeñarse profesionalmente en un marco de integralidad, ética, respeto por el medio ambiente y aprendizaje constante. Este proceso transforma a quienes participan como formadores, dado que a través del acto de enseñar reconfiguran sus propias formas de razonar, de hacer y de sentir. Así, la práctica pedagógica se constituye como la posibilidad de confrontar teoría y práctica, generando saber pedagógico que transforma los contextos en los que se desarrolla y resignifica.

En este marco de formación, la evaluación cumple un papel protagónico que debe permitir establecer qué tanto los estudiantes avanzan en los objetivos de aprendizaje para proponer acciones que favorezcan la toma de decisiones y la mejora de los procesos, garantizando así evidencias de una formación de calidad. Una de las tantas herramientas útiles en este sentido es la elaboración de pruebas objetivas, las cuales además, se han convertido en un referente para dar cuenta de algunas las competencias adquiridas por los estudiantes en determinado programa académico, institución de educación superior, región, departamento o en todo el país.

Es un compromiso institucional preparar a los estudiantes para asumir los retos que actualmente impone el mundo globalizado, y la evaluación de calidad es un referente que permitirá dar cuenta del valor agregado que la Universidad Simón Bolívar ha dado a aquellos que han decidido formarse en sus aulas.

Objetivo general: Apropiar los aspectos metodológicos de la elaboración de pruebas objetivas para evaluar competencias en el aula de clase.

Objetivos específicos

- Conceptualizar aspectos referidos a la evaluación por competencias que permitan abordar el diseño de pruebas objetivas.

- Elaborar un instrumento de evaluación para determinar el nivel de competencias adquiridas por los estudiantes en el primer corte 2014 – 1 dentro de algunas asignaturas orientadas por los docentes en la Universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta.

Se realizará un taller participativo que se apoyará en el uso de bibliografía científica y algunos instrumentos de planeación institucionales. Inicialmente se realizará una presentación básica que permita a los asistentes familiarizarse con los conceptos de evaluación por competencias y pruebas objetivas. Posteriormente se hará una revisión de algunas evaluaciones a fin de identificar algunos errores comunes en la construcción de preguntas utilizando una herramienta de validación. La mayor parte del taller se concentrará en la elaboración del primer parcial de algunas asignaturas orientadas por los docentes participantes.

Se entregará a cada docente un archivo con material de apoyo para profundizar los conceptos discutidos y la herramienta que permitirá evaluar con relativa facilidad un instrumento de evaluación que conste de preguntas ítemes tipo I (selección múltiple con única respuesta). La certificación del taller depende tanto de la asistencia como de la entrega de un parcial que cumpla con los requisitos de calidad que se indicaran en el material de apoyo.

- **9:00 am – 9:10 am:** instalación del evento.
- **9:10 am – 10:00 am:** conceptualización general.
- **10:00 am – 10:30 am:** validación de pruebas académicas (primera parte)
- **10:30 am – 9:45 am:** refrigerio.
- **9:45 am – 10:00 am:** validación de pruebas académicas (primera parte)
- **10:00 am – 11:45 am:** elaboración de prueba de rendimiento académico.
- **11:45 am – 12:00 pm:** evaluación de la actividad.



Para evidenciar la implicación 1.1.4 (Favorecer la escritura de experiencias pedagógicas destacadas a través de medios institucionales como la bitácora docente) se presentan dos textos de reflexión pedagógica en el marco de la implementación de ésta propuesta, y que fueron realizados en el instrumento institucional "Bitácora Docente".

Cuadro 27. Ejercicio de reflexión pedagógica sobre la incorporación de las competencias de razonamiento cuantitativo a la asignatura de estadística, realizada a través del instrumento de investigación institucional Bitácora Docente

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR - Sede Cúcuta Proceso de Docencia Informe bitácora del profesor	PM-DO-PEG-FO83 Version: 1.0 Marzo de 2.015 Página 1 de 5

FECHA DE LA ENTREGA DE LA BITÁCORA	22-06-2014	
PROFESOR	Nixon Alberto Mora Arévalo	
ASIGNATURA	Estadística I	2AN
DEPENDENCIA	CIENCIAS BASICAS	
ÁREA	CIENCIAS SOCIALES	

FICHA RESUMEN DE LA BITÁCORA DEL PROFESOR	
El problema	Se analizó la dificultad que tienen algunos estudiantes frente a procedimientos y análisis cuantitativos y los imaginarios y predisposiciones que tienen para estos.
Objetivo	Desarrollo de razonamiento cuantitativo y sus principales competencias (1) interpretación de datos; 2) formulación y ejecución, y, 3) evaluación y validación, pero además ir más allá y generar, un impacto en lo ético, en el trabajo disciplinado y en la
Métodos	Tener en cuenta unos saberes que el estudiante maneja y que a veces lo único que tiene que hacer es formalizarlos, haciendo uso del lenguaje matemático y, en otras ocasiones construir nuevos saberes a través de la comprensión de situaciones reales en el marco de su futuro campo laboral es decir de su disciplina profesional.

Evaluación	Mediante el diálogo directo con los estudiantes, y el análisis de resultados de cada una de las actividades de evaluación que se realizaron, desde el diagnóstico inicial del grupo hasta el Examen final. El grupo presentó una mejor disposición a la hora de trabajar en clase, evidenciado en una mejor asistencia a las clases y tutorías y además una participación mucho más activa, planteando preguntas e inquietudes abiertamente; logrando así un mejor desarrollo de competencias matemáticas. Por otra parte fue importante el aprovechamiento del aula extendida para complementar los desarrollos de la clase presencial.
Dificultades presentadas	En algunos estudiantes hubo factores que obstaculizaron el proceso como: la inasistencia, la falta de participación y desarrollo de ejercicios en clase.
Aspectos por mejorar	Faltaría implementar a lo largo del semestre y en diversas etapas un pequeño proyecto de investigación para poner en práctica los contenidos que se van desarrollando y así poder dar más relevancia y utilidad a los contenidos. Esto se plantea se ha identificado que en algunos casos los estudiantes adquieren competencias matemáticas específicas pero aún con las cifras y resultados correctos presentan debilidades en la interpretación y aplicación de estos

Describa (en extenso) lo realizado en su práctica pedagógica durante el semestre y que constituye un consolidado de lo que registró en cada una de las tres fases de su Bitácora en la plataforma virtual.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A los largo de la experiencia en varios grupos de trabajo es recurrente encontrar comentarios de estudiantes que dicen tener antecedentes negativos con el estudio de contenidos matemáticos. Expresan que no esperaban encontrar materias relacionadas con números en la carrera de psicología. En algunos casos la problemática es simplemente una aversión hacia el área de la matemática lo que desde un inicio imposibilita una adecuada disposición para el estudio de la asignatura y además se convierte en una excusa para no dedicarle tiempo y esfuerzo a la misma.

OBJETIVO(S)

Generar un impacto en cuanto al desarrollo del razonamiento cuantitativo y sus principales competencias (1) interpretación de datos; 2) formulación y ejecución, y, 3) evaluación y validación, pero además ir más allá y generar, a través del discurso y práctica pedagógica, un impacto en lo ético, en el trabajo disciplinado y en la orientación al logro.

METODOLOGÍA
- Métodos aplicados

En primer lugar tener en cuenta unos saberes que el estudiante maneja y que a veces lo necesario formalizarlos, haciendo uso del lenguaje matemático y, en otras ocasiones construir nuevos saberes a través de la comprensión de situaciones reales en el marco de su futuro campo laboral es decir de su disciplina profesional.

Los recursos que se han pensado son sobre todo un discurso respetuoso, concreto, claro, inclusivo. Unas explicaciones de procedimientos claras concretas y contextualizadas. El planteamiento de situaciones problemas para que el estudiante analice y tome decisiones

Evidenciando la implicación 1.1.5 (Incidir, mediante mecanismos pedagógicos, en la selección de los docentes que entran a apoyar el Departamento de Ciencias Básicas y que se espera apoyen con énfasis la formación de las competencias genéricas) se presenta la prueba de escritura aplicada a todos los aspirantes a la docencia en la universidad; esta se constituye en una medida objetiva de la calidad de las formulaciones y propuestas de quienes serán los formadores de la población estudiantil. Se presenta asimismo la rúbrica con la que se valoran tales textos. Tanto la prueba como la rúbrica fueron elaboradas por el coordinador de este proyecto (Ricardo Torrado), la Coordinadora de Pedagogía (Gisela Leal), y el entonces Coordinador de Desarrollo profesoral (Carlos Álvarez).

Cuadro 28. Prueba pedagógica aplicada los aspirantes a la docencia en la universidad

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR - Sede Cúcuta
Prueba específica del Departamento de Pedagogía
Aspirante al cargo docente

PRUEBA PARA ASPIRANTES A DOCENTES – UNISIMON CÚCUTA

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE
DOCUMENTO IDENTIDAD		LUGAR DE EXPEDICIÓN:	
FORMACIÓN ACADÉMICA			
PROGRAMA AL QUE ASPIRA VINCULARSE			

Indicaciones:

- El tiempo disponible para responder la prueba es de 30 minutos.
- Apague su teléfono celular o dispositivos móviles durante la aplicación de la prueba.
- La prueba debe realizarse sin el apoyo de documentos escritos o internet.
- Una vez termine de realizar la prueba guárdela en el escritorio del computador.
  El nombre del archivo será su primer nombre y primer apellido en letra mayúscula (ejemplo: RICARDO TORRADO)
- Enviar el archivo al correo electrónico gleal@unisimonbolivar.edu.co.

Elabore un escrito crítico-argumentativo respondiendo a la pregunta planteada: ¿Qué aspectos deben configurar su quehacer didáctico en el aula de clase para favorecer la formación de la autonomía de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar?

Cuadro 29. Apartado de la rúbrica para calificar la prueba pedagógica aplicada los aspirantes a la docencia en la universidad.

Conceptualización	Se identifica con claridad la noción de didáctica asumida por el docente.						10%
	Se identifica con claridad la noción de autonomía asumida por el docente.						10%
	Define con rigor y claridad los conceptos que propone para enriquecer sus argumentos.						10%
Pertinencia	La postura didáctica asumida es adecuada para responder al problema que se le plantea.						10%
	La noción de autonomía es coherente con las condiciones del problema que se le plantea.						10%
	El discurso se adecua a las necesidades de formación definidas por el horizonte pedagógico sociocrítico.						10%
	Los planteamientos evidencian conocimientos de las teorías que orientan el ejercicio docente.						10%
Actualización	La construcción del texto evidencia las habilidades del aspirante para la producción académica.						10%
	El texto refleja actualización de los conocimientos del docente en el ámbito pedagógico.						10%
Capacidad crítica	El enfoque dado al desarrollo de conceptos evidencia claramente la postura crítica del docente en el ámbito académico.						10%

Para dar cuenta de la implicación 1.1.6 (Abrir espacios institucionales que, además de las asignaturas favorezcan las competencias genéricas) se presenta la noticia

publicada en la página institucional acerca del desarrollo del foro de sociohumanidades (http://www.unisimoncucuta.edu.co/es/8-latest-news/1375-primer-encuentro-institucional-de-sociohumanidades-pensamiento-y-saber-en-el-contexto-de-la-region-y-la-ciudadania) claramente se lee el propósito en relación con el diseño curricular propuesto:

PRIMER ENCUENTRO INSTITUCIONAL DE SOCIOHUMANIDADES:
Pensamiento y Saber en el contexto de la Región y la Ciudadanía

El área de socio-humanidades y competencias comunicativas del departamento de Ciencias Básicas de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta llevó a cabo el "PRIMER ENCUENTRO INSTITUCIONAL DE SOCIOHUMANIDADES: PENSAMIENTO Y SABER EN EL CONTEXTO DE LA REGIÓN Y LA CIUDADANIA" el cual tuvo como propósito visibilizar y discutir las reflexiones que alrededor de la historia, la tecnociencia y la cultura se han generado en los seminarios de sociohumanidades como resultado de la articulación de procesos académicos entre los Departamentos de Ciencias Básicas y Pedagogía.

En este espacio académico participaron docentes y estudiantes que durante el año 2014 hicieron parte de este proceso, cuyo propósito central es fortalecer la formación ciudadana y la capacidad escritora de los estudiantes a partir de la discusión y el debate académico en torno a las temáticas desarrolladas.

Las ponencias presentadas en este evento llevado a cabo el 20 de noviembre en las instalaciones de la universidad estuvieron a cargo de docentes y estudiantes del seminario de sociohumanidades de los distintos programas académicos, presentándose 10 ponencias:

1. Aproximaciones conceptuales necesarias para el estudio de la historia del conflicto armado y la paz en Colombia. Profesor Dierman Patiño Sánchez.

2. La economía como elemento de violencia estructural en Colombia. Édinson Martínez, estudiante del programa de derecho.

3. La exclusión política como elemento de la violencia estructural en Colombia. Jeinner Alexis Moncada, estudiante del programa de psicología.

4. El paradigma del reconocimiento de la diferencia. Profesora Sandra Bonnie Flórez.

5. Mar allá del color de la piel. Yorlady Vidarte Calvache, estudiante del programa de administración de empresas.

6. Multiculturalismo: un desafío para el derecho en los estados modernos. Joshua Kenneth Mora Gutiérrez. Estudiante del programa de derecho.

7. Consideración inicial del plan de mejoramiento de la estética lecto escritora en la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Profesor Juan Diego Hernández.

8. Análisis en la relación Ser – Técnica a partir del concepto de Homeotecnica. Profesor Carlos Álvarez.

2) 9. Fecundación in vitro: Norma, tecnología y la extinción de la especie humana. Dora Lizbeth Gómez Rodríguez, estudiante del programa de Derecho.

1. La tecnología ciborg, el apogeo de la humanidad. Claudia Katherine, estudiante del programa de derecho.

El evento fue un total éxito, cumpliéndose a cabalidad los objetivos planteados, evidenciándose en la amplia asistencia al encuentro, al igual que la calidad de las ponencias presentadas, lo que permitió distintas reflexiones y reacciones en el público asistente, propiciando el intercambio de saberes entre asistentes y ponentes.

Este primer encuentro de sociohumanidades hace parte de la consolidación del trabajo desarrollado durante el año 2014 desde el área de sociohumanidades y competencias comunicativas, en articulación con el departamento de pedagogía. Para el

año 2015 se pretende continuar propiciando estos espacios que evidencian la producción académica y critica de docentes y estudiantes.

Para evidenciar la implicación 1.1.7 (Crear mecanismos para la difusión de la producción académica de los estudiantes en relación con la implementación del diseño curricular que se propone) se presenta el texto de la Estudiante Geraldín Arias, estudiante del seminario de sociohumanidades I, el cual fue apoyado desde los procesos de tutoría por el docente Ricardo Torrado. Del mismo modo, se presenta la adecuación del mismo texto a modo de artículo para su postulación al periódico institucional El Libertador.

Cuadro 30. Ejemplo de texto argumentativo producto de las reflexiones sobre cultura en el seminario básico de sociohumanidades

A lo largo de la historia de la cultura colombiana el machismo ha creado esquemas mentales que han impuesto en hombres y mujeres los roles que están destinados a cumplir de acuerdo a su género y las capacidades que por lo mismo están aptos a desarrollar, diferenciando al hombre en la maximización de sus habilidades en contraposición al "género débil", es decir la mujer. A partir de ahí se justifica que en el hogar las mujeres deben ocuparse de tareas relativamente fáciles, y los hombres de la búsqueda de recursos para sobrevivir, lo que les otorga el derecho de subyugarlas para privilegiar sus intereses, sobrepasando a la vez sus derechos. Este escenario de sometimiento es favorecido muchas veces por las leyes; a modo de ejemplo, cabe recordar que no hace más de sesenta años en Colombia las mujeres no tenían cédula de ciudadanía y por ende esto impedía que pudieran ejercer su derecho a votar y a desempeñar cargos públicos.

Antes de abordar el problema es importante aclarar el concepto de machismo, el cual es definido por la Real Academia de la Lengua Española, como la actitud de prepotencia de los varones respecto a las mujeres; ahora bien, enfocándolo a las relaciones interpersonales (interacciones familiares, de pareja, o de trabajo que se generen a lo largo de la vida de una persona) han quedado en evidencia los conflictos que el machismo puede ocasionar; una muestra del problema corresponde a un estudio publicado por el gobierno a principios de año de Tolerancia Social e Institucional frente a la Violencia hacia las Mujeres, en donde se demuestra cómo un 18% de la población colombiana investigada piensa que un "hombre de verdad" es capaz de controlar a su mujer, y que en el año 2012 según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, fueron 47.620 los casos de mujeres agredidas por su pareja.

Contrario a la creencia común, la mujer no es la única que se ve injustamente afectada por el machismo, según los registros del Instituto Nacional de Salud (INS), 11.026 hombres fueron víctimas de violencia en el 2014, planteándose que existen más casos de violencia hacia ellos, pero que la vergüenza y "que la sociedad no les permite llorar, ni tampoco ser las víctimas" (Arenas, 2015, p.1) limita su derecho a expresarse y a denunciar. Es por esto que deberíamos preguntarnos ¿sirve de algo continuar con esas estructuras sexistas y poco equitativas? ¿Si cambiáramos nuestros pensamientos machistas, mejorarían nuestras relaciones con el otro? Y finalmente, ¿si dejáramos de vivir en una sociedad machista, por cual postura social la remplazaríamos?

Según las cifras planteadas anteriormente y añadiendo situaciones del diario vivir, como por ejemplo; la risa que ocasiona ver un hombre maltratado por una mujer, o escuchar comentarios de mujeres criticando a otras mujeres por ser insignificantes al no tener un hombre que las haga sentir realmente "valiosas" podría considerar al igual que Moreno (2011) que el machismo no deja de ser un atraso en la evolución social y humana de las personas, así como una muestra de la incapacidad de razonar que sustenta lo inadecuado de muchas acciones en el ámbito relacional. Es así como los comportamientos machistas de nuestra sociedad, influyen invisiblemente en las actitudes discriminatorias hacia el sexo opuesto e incluso hacia el mismo sexo, colocando barreras para establecer relaciones interpersonales de manera sana, me refiero a la palabra sana, pues a pesar de la cultura que se ha manejado por muchos siglos, el machismo no ha impedido que nos relacionemos con el otro; el problema está en que esas relaciones se desarrollen de forma hostil e irrespetuosa. Vemos pues cómo una mujer en su intento por lograr éxito laboral puede ser vulnerada con acoso sexual por sus jefes o con la injusticia de pagarle menos que a un hombre que desempeña el mismo cargo, también cuando las esposas deben ser sumisas y rendirles pleitesía a su marido para que el matrimonio ande bien; incluso desde niños tanto madres y padres les enseñan que deben ser fuertes y no demostrar sus sentimientos pues si lo hacen, son catalogados burlonamente como "niñas" u hombres que no serán dignos de respeto, generando en él el pensamiento de que para ser respetado debe irrespetar al otro, bien sea para sentirse mejor que una niña o que otro niño que demuestra ser más vulnerable que él.

Enfatizando nuevamente en el manejo de relaciones interpersonales sanas, considero que si vemos más allá de ser hombre o mujer, y comprendemos que como seres humanos, el tolerarnos y aceptar nuestras diferencias nos permitirá desenvolvernos de forma armoniosa con el otro, llenándonos de plenitud como personas y con la empatía de no herirnos, seremos personas sanas mentalmente y con actitudes positivas hacia los demás, asimismo "las relaciones sanas con otras personas nos aportan salud, bienestar, calidad de vida, al tiempo que fortalecen nuestra autoestima"(Hamed, 2014, p. 4) . Sin embargo eso suena una utopía, debido a la dificultad que conlleva cambiar un paradigma tan arraigado en nuestra cultura como lo es el machismo.

De todas formas no está de más, proponer soluciones a esta problemática que se ha convertido en algo tan natural que muchas veces se pasa desapercibida, desde mi perspectiva, apoyo lo que plantea el profesor Torrado (conversación personal) sobre lo conveniente de conocer e interiorizar la capacidad de convivencia de las culturas

indígenas, de forma integral tanto entre ellos como comunidad y en tanto a la naturaleza como apropiación de su propio ser. Por su parte, Leyva (2010) expone la dualidad que existe entre hombres y mujeres, siendo sus elementos opuestos, pese a lo cual esta dualidad presenta una diferencia relevante con respecto a la representación teórica del estilo social actual, incluyendo además que la cultura indígena en su tradición oral menciona literalmente que "no somos tejido, somos la hebra; y lo que le hagamos al tejido, lo haremos a nosotros mismos".

Las consideraciones anteriores aludieron a la pregunta respecto a *qué antagonismo puede plantearse si no se manejara la misma cultura machista y todas las consecuencias negativas que esta conlleva*, es por esto que buscando un plano humanista, de equidad y valores perdidos, nuestros antepasados y las minorías de población que quedan, nos enseñan algo que no hemos querido aprender: el valor de convivir y respetar al otro, de poder pensar de forma empática, en el pensar cómo nuestras acciones y actitudes pueden dañar al prójimo, y de igual forma ocasionar en el otro ser humano heridas que no quisiéramos recibir. En conclusión se han intentado muchas cosas para erradicar la discriminación por géneros, pero qué pasaría si en esos intentos se analiza desde el verdadero significado como persona y no de cuánto es capaz de hacer frente a los estándares impuestos socialmente en relación con el género.

Referencias bibliográficas

Arenas,M. (2015). Violaciones, anorexia y otros males que también sufren los hombres. El tiempo. Recuperado el 22 de abril de 2015 de http://www.eltiempo.com/politica/justicia/casos-de-hombres-victimas-de-maltrato-cancer-de-mama-o-anorexia/15213755

Cam, S. (2010) las mujeres en la antigua sociedad griega. Sociedades machistas. Recuperado el 22 de abril de 2015 de http://socmachistas.blogspot.com/2010/01/las-mujeres-en-la-antigua-sociedad_07.html

Hamed, S. (2014). Cómo construir relaciones saludables, recuperado el 22 de abril de 2015 de http://tusbuenosmomentos.com/2011/04/como-construir-relaciones-saludables/

Leyva, L. (2010). Formas de vida y del pensamiento indígena. Alegatos, (74) p. 295.

Moreno, C. (2011). EL MACHISMO EN LA ANTIGÜEDAD. Recuperado el 22 de abril de 2015 de https://sites.google.com/site/deporteymachismo1/home/preguntas-de-investigacin

Secretaria distrital de la mujer. (2014). 60 años de Ciudadanía de las Mujeres en Colombia. recuperado el 22 de abril de 2015 de http://www.sdmujer.gov.co/index.php/2-uncategorised/334-60-anos-de-ciudadania-de-las-mujeres-en-colombia

Segura, Camilo (2015). Colombia sigue legitimando la violencia contra la mujer. El espectador. Recuperado el 22 de abril de 2015 de http://www.elespectador.com/noticias/politica/colombia-sigue-legitimando-violencia-contra-mujer-articulo-547754

Semana. (2013). Cifras de la violencia contra la mujer. recuperado el 22 de abril de 2015

de http://www.semana.com/nacion/articulo/cifras-de-la-violencia-contra-la-mujer-en-colombia/366030-3

Travesías filosóficas (2009). CONECTORES TEXTUALES , recuperado el 22 de abril del 2015 de (http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/Conectores_textuales.pdf

Ventura, P. (2006). Multiculturalismo y reforma del estado. Destacados, (20) p. 155 - 166.

Gràfica 72. Adecuación como artículo para el periódico institucional de un texto argumentativo producto de las reflexiones sobre cultura en el seminario básico de sociohumanidades

El machismo: ¿cultura difícil de desarraigar?

A lo largo de la historia de la cultura colombiana el machismo ha creado esquemas mentales que han impuesto en hombres y mujeres los roles que están destinados a cumplir de acuerdo a su género y las capacidades que están aptos para desarrollar, diferenciando al hombre en la maximización de sus habilidades en contraposición al "género débil", es decir la mujer. A partir de ahí se justifica que en el hogar las mujeres deben ocuparse de tareas relativamente fáciles, y los hombres de la búsqueda de recursos para sobrevivir, lo que les otorga el derecho de subyugarlas para privilegiar sus intereses, sobrepasando a la vez sus derechos.

En el campo de las relaciones interpersonales, el machismo afecta por igual a ambos sexos. En cuanto a los hombres, estos maltratan física y psicológicamente a las mujeres con el imaginario de que les pertenecen y por ende les deben obediencia; lo que no suele tenerse en cuenta es que ellos también suelen ser maltratados por sus parejas, frente a lo cual deben mantenerse callados para no pasar por la vergüenza pública de ver reducida su hombría al demostrar vulnerabilidad o expresar sus sentimientos.

Si nos vamos a situaciones del diario vivir, como por ejemplo, la risa que ocasiona ver un hombre maltratado por una mujer, o los comentarios de mujeres que no se sienten valiosas por no tener a un hombre a su lado, es claro que el machismo no deja de ser un atraso en la evolución social y humana, y una muestra de la incapacidad de razonar que sustenta lo inadecuado de muchas acciones en el ámbito relacional*. Es así como los comportamientos machistas de nuestra sociedad, influyen ***invisiblemente*** en las actitudes discriminatorias hacia el sexo opuesto e incluso hacia el mismo sexo, colocando barreras para establecer relaciones interpersonales, que aunque siguen evolucionando, lo hacen de manera hostil e irrespetuosa.

En el ámbito laboral es común ver como una mujer en su intento por lograr éxito laboral puede ser vulnerada con acoso sexual por sus jefes, o llegar a ser objeto de un menor pago que el de un hombre que desempeña el mismo cargo. A su vez, en el contexto familiar el problema se manifiesta cuando las esposas deben ser sumisas y

El machismo: ¿cultura difícil de desarraigar?

rendirles pleitesía a sus maridos para que el matrimonio ande bien; o cuando desde temprana edad los padres (por qué no decir "los madres") les enseñan a sus hijos que deben ser fuertes y no demostrar sus sentimientos, pues si lo hacen, serán catalogados burlonamente como "niñas" o "poco hombres", generando en él la idea de que para ser respetado debe irrespetar al otro, sembrando la idea de que la hombría es directamente proporcional a la grosería.

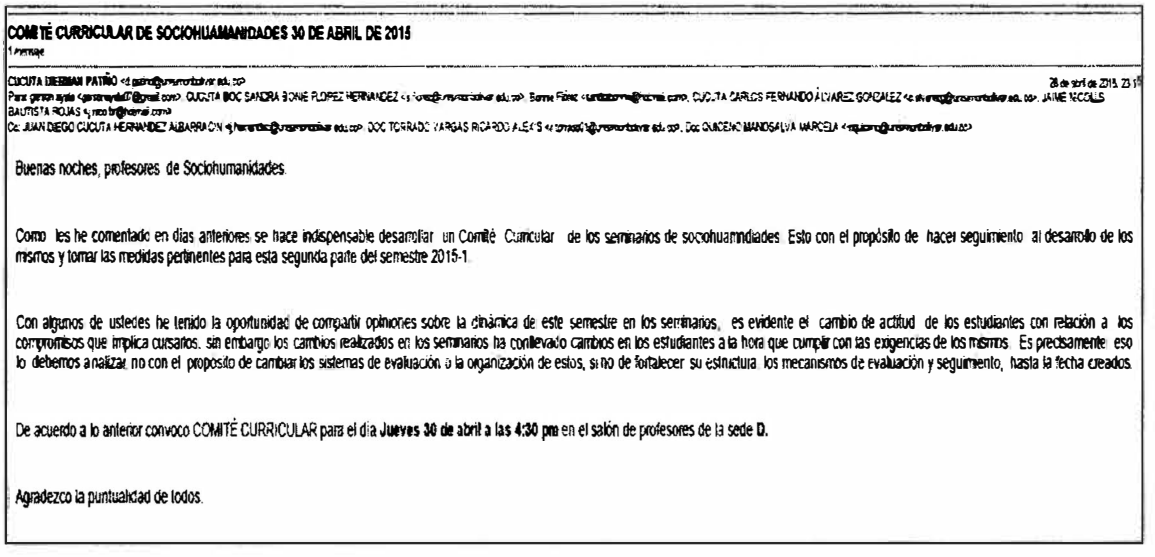
Como alternativa para abordar el problema, la perspectiva psicológica humanista permitiría transcender la condición de ser hombre o mujer para comprendemos como seres humanos; el toleramos y aceptar nuestras diferencias nos permitirá desarrollar actitudes positivas hacia los demás y desenvolvernos de forma armoniosa con el otro llenándonos de plenitud como personas y con la empatía de no herirnos, teniendo en cuenta que si actuamos con prejuicios podemos vulnerar a los demás ocasionando heridas que a su vez, no quisiéramos recibir. Avanzar en el logro de esta aparente utopía conllevaría, sin embargo, cambios en los sistemas políticos, educativos, de participación ciudadana y de inversión social que no siempre las personas y las instituciones están dispuestas a realizar.

Si los esfuerzos por superar el problema expuesto se enfocaran en el logro de relaciones de convivencia basadas en el reconocimiento del otro y no en erradicar la discriminación por géneros, se estaría trabajando en la atención a la "enfermedad" y no a los síntomas sociales en que ésta se manifiesta.

* Comentario sustentado en el estudio de Moreno (2011) "El machismo en la antigüedad"

Para evidenciar la implicación 1.1.10 (Generar espacios de evaluación del desarrollo de los microcurrículos que impliquen la discusión y participación de colectivos docentes) se muestra un correo del Coordinador de Sociohumanidades a los docentes, en orden a discutir aspectos relacionados con los avances en la implementación del proyecto de fortalecimiento de las competencias genéricas.

Cuadro 31. Invitación a comité curricular para efectos de mejorar aspectos relacionados con la evaluación en el desarrollo de la asignatura de seminario de sociohumanidades.



COMITÉ CURRICULAR DE SOCIOHUAMANIDADES 30 DE ABRIL DE 2015

1 mensaje

CUCUTA DIERMAN PATIÑO <d.patino@unisimonbolivar.edu.co> 28 de abril de 2015, 23:1

Para: gerson.ayala [redacted] CUCUTA IBOC SANDRA BONE FLOREZ HERNANDEZ <s.florez@unisimonbolivar.edu.co>, Bonnie Florez <[redacted]>, CUCUTA CARLOS FERNANDO ALVAREZ GONZALEZ <[redacted]>, JAIME NICOLLS BAUTISTA ROJAS <[redacted]>

Cc: JUAN DIEGO CUCUTA HERNANDEZ ALBARRACIN <[redacted]>, DOC TORRADO VARGAS RICARDO ALEXIS <[redacted]>, Doc QUICENO MANOSALVA MARCELA <[redacted]>

Buenas noches, profesores de Sociohumanidades.

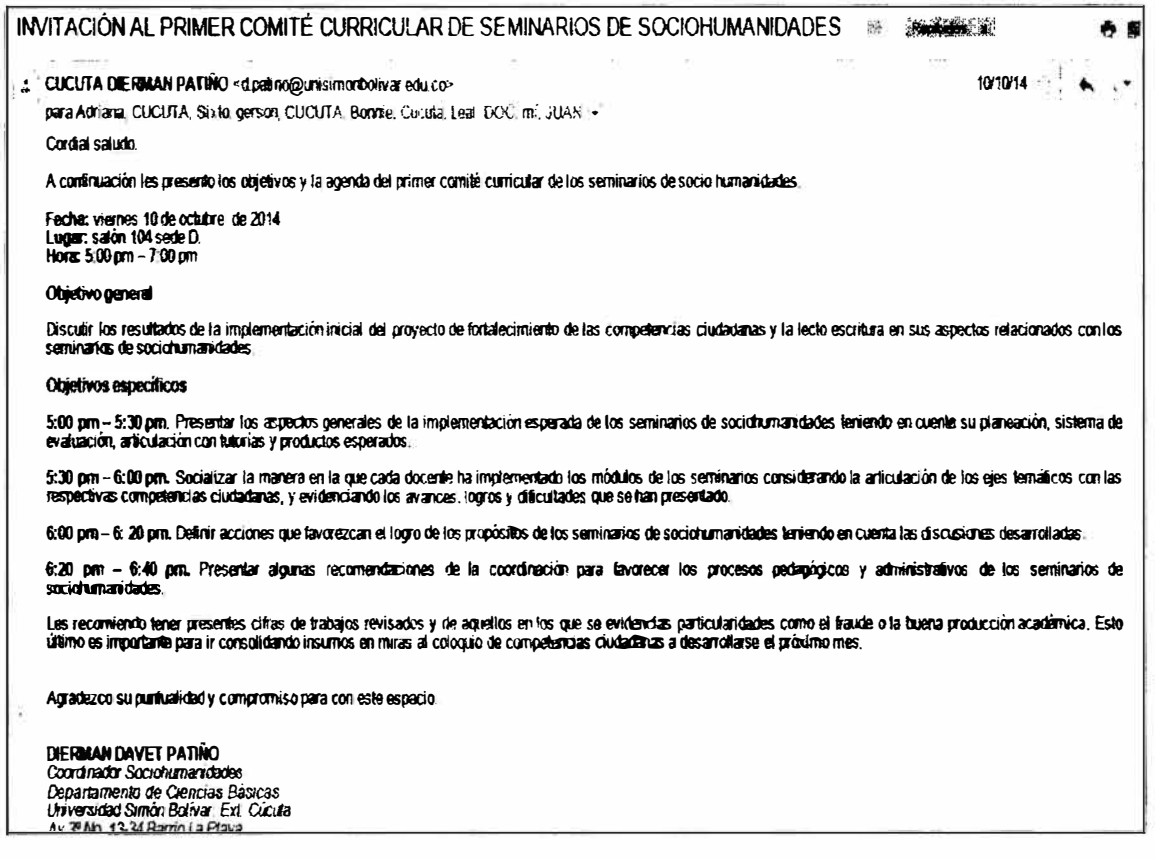
Como les he comentado en días anteriores se hace indispensable desarrollar un Comité Curricular de los seminarios de sociohuamnidades. Esto con el propósito de hacer seguimiento al desarrollo de los mismos y tomar las medidas pertinentes para esta segunda parte del semestre 2015-1.

Con algunos de ustedes he tenido la oportunidad de compartir opiniones sobre la dinámica de este semestre en los seminarios, es evidente el cambio de actitud de los estudiantes con relación a los compromisos que implica cursarlos, sin embargo los cambios realizados en los seminarios ha conllevado cambios en los estudiantes a la hora que cumplir con las exigencias de los mismos. Es precisamente eso lo debemos analizar, no con el propósito de cambiar los sistemas de evaluación o la organización de estos, sino de fortalecer su estructura, los mecanismos de evaluación y seguimiento, hasta la fecha creados.

De acuerdo a lo anterior convoco COMITÉ CURRICULAR para el día **Jueves 30 de abril a las 4:30 pm** en el salón de profesores de la sede D.

Agradezco la puntualidad de todos.

Cuadro 32. Invitación al primer comité curricular de seminario de sociohumanidades para el periodo 2014-2. Se evidencia la articulación con el diseño curricular para fortalecer las competencias genéricas.



INVITACIÓN AL PRIMER COMITÉ CURRICULAR DE SEMINARIOS DE SOCIOHUMANIDADES

CUCUTA DIERMAN PATIÑO <d.patino@unisimonbolivar.edu.co> 10/10/14

para Adriana, CUCUTA, Sixto, gerson, CUCUTA, Bonnie, Cucuta, Leal, DOC, mi, JUAN

Cordial saludo.

A continuación les presento los objetivos y la agenda del primer comité curricular de los seminarios de socio humanidades.

Fecha: viernes 10 de octubre de 2014
Lugar: salón 104 sede D.
Hora: 5:00 pm – 7:00 pm

Objetivo general

Discutir los resultados de la implementación inicial del proyecto de fortalecimiento de las competencias ciudadanas y la lecto escritura en sus aspectos relacionados con los seminarios de sociohumanidades.

Objetivos específicos

5:00 pm – 5:30 pm. Presentar los aspectos generales de la implementación esperada de los seminarios de sociohumanidades teniendo en cuenta su planeación, sistema de evaluación, articulación con tutorias y productos esperados.

5:30 pm – 6:00 pm. Socializar la manera en la que cada docente ha implementado los módulos de los seminarios considerando la articulación de los ejes temáticos con las respectivas competencias ciudadanas, y evidenciando los avances, logros y dificultades que se han presentado.

6:00 pm – 6: 20 pm. Definir acciones que favorezcan el logro de los propósitos de los seminarios de sociohumanidades teniendo en cuenta las discusiones desarrolladas.

6:20 pm – 6:40 pm. Presentar algunas recomendaciones de la coordinación para favorecer los procesos pedagógicos y administrativos de los seminarios de sociohumanidades.

Les recomiendo tener presentes cifras de trabajos revisados y de aquellos en los que se evidencias particularidades como el fraude o la buena producción académica. Esto último es importante para ir consolidando insumos en miras al coloquio de competencias ciudadanas a desarrollarse el próximo mes.

Agradezco su puntualidad y compromiso para con este espacio.

DIERMAN DAVET PATIÑO
Coordinador Sociohumanidades
Departamento de Ciencias Básicas
Universidad Simón Bolívar Ext. Cúcuta
Av. 7ª No. 13-24 Barrio La Playa

Para evidenciar la implicación 1.2.1 (Explicitar las articulaciones entre asignaturas propuestas para formar las competencias genéricas) se muestra la guía de orientación entregada a los estudiantes de sociohumanidades al inicio del curso. Guía de orientación para los seminarios de sociohumanidades. (Anexo 10.).

Para evidenciar la implicación 1.3.5 (Aprovechar recursos institucionales como el aula extendida para acompañar a los estudiantes frente a las dudas que tengan en el desarrollo de las actividades extra clase) se presentan imágenes que dan cuenta de la organización del espacio del aula extendida de sociohumanidades. Apariencia de algunos cursos del espacio de aula extendida para la asignatura de seminarios de sociohumanidades. (Anexo 11).

Para evidenciar la implicación 1.3.6 (Desarrollar ejercicios diagnósticos sistemáticos, que independientemente de la subjetividad docente, permitan ver la efectividad de la enseñanza a corto, mediano y largo plazo) se diseñó un diagnóstico virtual en competencias genéricas disponible en la dirección web http://www.unisimoncucuta.edu.co/aulaextendida/course/view.php?id=2012

Las implicaciones 1.3.17 (Generar procesos de selección, cualificación y acompañamiento de los tutores y monitores académicos que garanticen la realización con calidad de sus funciones) y 1.3.18 (Enlazar procesos de tutoría y monitoria a las acciones de formación que se propongan para favorecer las competencias genéricas) se evidencian en la organización propuesta de tutorías y monitorias presentada en páginas anteriores, y que se encuentra vigente a 2015-1. La implicación 1.3.19 (Vincular la lectura de medios audiovisuales a la formación en lectura crítica y escritura) se evidencia con la organización general del cine foro.

Para evidenciar la implicación 2.1.1 (necesidad de fortalecer todas las dimensiones de lectura crítica en un trabajo escalonado) se anexa la presentación del seminario intermedio de crítica, texto y sociedad; allí se ve un ejercicio de enseñanza de la lectura crítica a partir de una caricatura, y además una guía para estructurar

adecuadamente un texto argumentativo y sustentar la tesis con diversos tipos de argumentos. Presentación del seminario de crítica, texto y sociedad para la electiva I de sociohumanidades. (Anexo 12.).

Una relación de las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora del diseño curricular se muestra en Relación de las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora del diseño curricular. (Anexo 13)

7. Conclusiones

a) Referidas a la fase de observación del currículo.

La cultura institucional en relación con la organización, interpretación y concreción de los currículos en los procesos de enseñanza sigue fuertemente anclada al cumplimiento de procesos administrativos, lo que le resta posibilidades de rehacerse y pensarse desde la acción transformadora de los docentes que se ocupan de implementarlos. En ese sentido, los ejercicios de comité curricular dentro del calendario de clases no son sistemáticos ni tienen el carácter de eventos académicos que permitan evidenciar la manera en la que responden al enfoque de formación de las competencias sociocríticas. La intermitencia de las reuniones de comité curricular, la falta de competencias pedagógicas de las personas encargadas de liderar los seguimientos, y la falta de tiempos específicos para las reuniones imposibilita un seguimiento efectivo de los microcurrículos así como de posibles cambios.

La Integración de la teoría con la práctica en los microcurrículos se ha visto limitada en cuanto Las estrategias utilizadas en el aula limitan el conocimiento del mundo a los textos escolares. Los métodos de enseñanza de los profesores en su mayoría, o no son claros, o simplemente no son acordes a un modelo que demanda la relación dialéctica con los saberes, contextos y actores. La docencia todavía sigue amarrada a la enseñanza expositiva dentro de un contexto presencial, con escasa articulación con los enfoque de formación por competencias. Los planes de estudio de los diferentes programas académicos continúan bajo una estructura rígida basada en asignaturas compartimentadas y persiste la carencia de espacios de análisis o estudios inter disciplinarios e transdisciplinarios del meso currículo y de los contenidos de las asignaturas en relación con las nuevas tendencias disciplinares, necesidades y campos de acción. Hacen falta metodologías que orienten a los profesores en cómo diseñar el currículo integrador teniendo como base el saber acumulado, su experiencia y los nuevos paradigmas, como es el caso del pensamiento complejo.

La flexibilidad curricular de los programas académicos está presente en sus políticas y normatividad vigente, lo que no necesariamente asegura la aplicación de estas disposiciones en los contextos reales de participación tanto de estudiantes como de profesores; así, los programas no siempre aseguran los medios, apoyos, tiempos y espacios para generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo en términos de flexibilidad. La perspectiva del currículo tradicional - lineal limita la participación de los profesores en la elaboración y actualización del plan de estudios; por su parte, los estudiantes no cuentan con la posibilidad de tomar decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes de acuerdo con su ritmo y con sus necesidades.

El proceso de enseñanza, visto desde el esperado del currículo complejo, no ha favorecido la formación de las competencias genéricas desde su articulación a procesos de aula reflexivos que consideren tanto los intereses de los estudiantes como los problemas globales actuales y aquellos que son propios de los campos de conocimiento en los que los programas académicos se suscriben; la evaluación en ese contexto ha tenido funciones punitivas y verificatorias propias del carácter sumativo que se le ha dado en el aula, y claramente su énfasis no está pensado como espacio formativo. La formación de las competencias genéricas no solo no se asume con sistematicidad y seriedad académica, y no ha sido implementada como medio para favorecer el pensamiento crítico y complejo de los estudiantes; más bien están siendo asumida como un *fin* en orden a lograr desarrollos principalmente en el orden cognitivo con énfasis claramente temático. El microcurrículo no ha pasado de ser una formulación de orden contractual que no parece permear los procesos de enseñanza, los cuales siguen siendo repositorio de temas verificados a través de cortes evaluativos claramente cuantitativos.

La percepción de los docentes y estudiantes acerca de las posibilidades de formar las competencias genéricas en la institución resulta bastante favorecedora en orden a plantear estrategias de aula e institucionales. Los estudiantes se sienten en un escenario que consideran adecuado y completo, en el que destacan el interés y la necesidad de concentrar los esfuerzos en las acciones de aula que incidan de manera directa en la formación. Por su parte los docentes parecen abiertos a generar escenarios de planeación

microcurricular conjunta, seguimiento a la implementación de las actividades de aula, estrategias conjuntas de incidencia en la formación de las competencias genéricas y acciones de incidencia institucional encaminadas a favorecer las competencias genéricas. La principal resistencia de los docentes parece ser la de particularizar los microcurrículos en respuesta a las especificidades de los programas académicos y a pensarlo desde problemas que puedan resultar de interés para los estudiantes dentro de los mismos.

b) Referidas a la fase de deconstrucción del currículo.

La comparación de los resultados en pruebas saber 11 y pruebas saber pro evidencia la manera muy dispar en la que la formación incide en la población general de estudiantes; esto se refleja en que en la mayoría de los casos más del 50% se ubique en niveles bajos en saber pro (1 y 2); la universidad no aporta mucho frente al desempeño de los estudiantes en las pruebas de estado, teniendo en cuenta que en todos los casos observados más del 90% de éstos se ubicaron en nivel medio de ingreso en la prueba saber 11 para los módulos de lenguaje y matemáticas.

Por su parte una mirada a los resultados históricos saber pro muestran el alto porcentaje de estudiantes por debajo de los promedios del grupo de referencia, lo inestable del nivel de competencias para la institución, y la tendencia a la obtención de menores promedios a lo largo del tiempo. Las pruebas objetivas internas de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y ciudadanía, evidencian el poco impacto de la formación en los niveles de las mismas en la medida en la que se avanza en los semestres académicos.

Las encuestas de percepción del nivel de competencias muestran que es mayor el nivel percibido por docentes y estudiantes que los niveles reales medidos a través de pruebas objetivas internas. Los docentes perciben mayores competencias de razonamiento cuantitativo en los estudiantes que las que estos tienen de sí mismos.

Parece haber acuerdo en la importancia concedida a las competencias genéricas y su aporte a la formación profesional.

El desempeño general de los estudiantes en la prueba de escritura podría resumirse como medio – bajo; pudiendo concluirse que para los estudiantes no hay claridad sobre lo que implica la opinión argumentada en términos de una postura bien definida, y que el uso del lenguaje para efectos de presentarla y sostenerla resulta ineficiente.

c) Referidas a la fase de reconstrucción del currículo

El equipo diseñador y desarrollador de la presente propuesta destaca como principales logros de la investigación el acompañamiento que se le ha podido brindar a los estudiantes de sociohumanidades desde el programa de tutorías y monitorias y la fuerte organización administrativa que lo soporta; la consolidación de un equipo de trabajo comprometido y que ha acrecentado las acciones propuestas, apropiándolas y mejorándolas en otros contextos formativos e investigativos; la dignificación de las áreas genéricas y el fortalecimiento de los espacios de expresión y comunicación académica en respuesta a situaciones sociales reales; la organización de los seminarios de acuerdo a criterios académicos que permiten una comprensión de su propósito de formación, así como la elaboración de herramientas e instrumentos que permiten desarrollarlos y evaluarlos integral y secuencialmente. Se exalta la recuperación un espacio académico no valorado (seminarios) y colocarlo en función de la formación ciudadana y escritura, haciéndolo un referente institucional de formación en competencias genéricas a partir de las formación ciudadana, pensamiento crítico y escritura. Se ha destacado también la utilización del aula extendida como medio de interacción de docente estudiante, la inclusión de las competencias de razonamiento cuantitativo en el desarrollo de las clases en las asignaturas del área de Estadística, lo mismo que las propuestas realizadas para complementarlas por medio de contenidos de autoaprendizaje en la plataforma Moodle.

El equipo diseñador y desarrollador de la presente propuesta refiere como principales dificultades aquellas de tipo administrativo y cultura institucional, en cuanto no es clara la importancia y necesidad de fortalecer espacios académicos para el fortalecimiento de las competencias genéricas; fue así como el no asumir la responsabilidad de la formación de las competencias genéricas por parte de algunos actores institucionales dificultó la posibilidad de generar equipos de trabajo o de garantizar la implementación de varias de las actividades propuestas. Asimismo, la resistencia al cambio por parte de los docentes y estudiantes ante los nuevos cambio organizativos y pedagógicos del seminario implicó realizar dificultosos procesos de formación tanto con docentes como con estudiantes para que se adecuaran a la nueva dinámica formativa en el contexto de los seminarios. En cuanto a las propuestas de Ciencias Exactas, se presentó mucha negativa por parte de los docentes en la inclusión de las competencias de razonamiento cuantitativo, pese a lo cual se logró incluirlas dentro de su planeación microcurricular; por otro lado la cantidad de funciones asignadas a la coordinación de ésta área de Ciencias Básicas atrasaron el diseño e implementación de los contenidos digitales dentro de la plataforma de Moodle.

Frente a los aspectos que deben trabajarse con mayor énfasis para lograr las metas de formación propuestas en el proyecto, y las implicaciones que esto tendría, el equipo diseñador y desarrollador de la presente propuesta se encuentra el fortalecimiento de la competencia de razonamiento cuantitativo, la cual resulta marginada de buena parte de los planes de estudio y escenarios institucionales de formación, a este respecto se debe continuar con la cualificación a los profesores que directamente implicados con la formación de las mismas. Del mismo modo se precisa mejorar la selección de equipos docentes y su formación y acompañamiento, así, las aulas no pueden seguir siendo cajas negras en las que no se sabe lo que ocurre, deben ser escenarios abiertos y participativos favorecidos por una cultura institucional que promocione escenarios reales de participación en donde se respete la diversidad y la opinión. Se considera primordial seguir generando el constante apoyo que desde ciencias Básicas, Pedagogía y Sociales y humana se ha gestado para la consolidación interdisciplinar de la continuación y consolidación del proyecto. También se consideró generar espacios de incidencia con

asignaturas como Catedra Bolivariana, Crecimiento Intragrupal, Habilidades para la Vida Universitaria y la Cátedra de Ética, desde donde se pueden fortalecer competencias históricas y socioafectivas importantes en la formación ciudadana.

El grupo investigador considera que sus mayores aportes se refieren a la organización de procesos administrativos de los que dependen los académicos; desde la asignatura de competencias comunicativas, gestar la ruta pertinente en la disposición de fortalecer los procesos de lecto-escritura, instrumentos de evaluación y seguimiento constante a través de tutorías y monitorías al evento de establecer una mejor concordancia entre las ideas y lo que se expresa de ellas. También garantizar la materialización del nuevo enfoque del seminario y la aplicación de los distintos instrumentos elaborados en un ejercicio colectivo a partir de la articulación entre pedagogía, competencias comunicativas y sociohumanidades. La coordinación de ciencias exactas destaca los procesos de cualificación a los docentes sobre la importancia del desarrollar las competencias de razonamiento cuantitativo en la práctica pedagógica.

Se destaca la manera en la que el proyecto permitió perfilar proyectos más específicos en el contexto pedagógico y curricular, los cuales están siendo formulados por los coordinadores de las áreas de ciencias básicas en los contextos de estudio particulares en los que se encuentran.

Referencias bibliográficas

Andrade Calderón, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa,* (7): 231-249.

Barbero, J. M. (2002). *La educación desde la comunicación.* Bogotá: Norma.

Benavides Cáceres, D. y Sierra Villamil, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, 11(3): 79-109

Beneitone, P.; Esquetini, C.; Gonzalez, J., Marty Maleta,M., Siufi, G. y Wagenaar,R. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina.* Bilbao: RGM

Colmenares E., A.y Piñero M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Revista Laurus*, 14(27): 96-114

Charria Ortiz, V.; Sarsosa Prowesk, K. y Ortiz Arenas, F. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento de las competencias genéricas del egresado de una universidad privada de Cali, Colombia. *Revista Perspectivas en Psicología*, ene-jun, 8(1): pp. 101-12

Díaz Barriga, A. (2011). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?.* Mexico: S.n

E. Baños, J. y Pérez, J. (2005). Cómo fomentar competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud. *Revista Educación Médica*, 8(4): 216-225

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria – REDU*, .8 (n.1): 11-33

Gadamer, H. (s.f.). *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del s. XX.* Barcelona: Gedisa.

Gamboa, L., Casas, A. y Piñeros, L. (2003). La teoría del valor agregado: una aproximación a la calidad de la educación en Colombia. *Revista Economía del Rosario*, 6(2): 95-116.

Grupo de Investigación "Bitácola" de la Universidad de Girona. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341: 301-336

Guevara Benítez, Y. y García Guerra, J. (2013). La comprensión lectora como competencia genérica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2): 319-339

Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal

Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y su problema de la concepción del mundo*. Barcelona: Herder:

Hernández de Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (12): 51-82

Lheureux, G., et al. (2012). Le problema de l'education morale en france au XXe siecle dans lénseignement elementaire. Université de Rennes 2: France

Lipovetsky, G. (2007). Pantalla global. Editorial Anagrama: Barcelona

Luna Acosta, E. y López Montezuma, G. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, (58): 65-76

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, 7(1): 27-39.

Medina Rivilla, A.; Sánchez Romero, C. y Pérez N., E. (2012). Evaluación de las competencias genéricas y profesionales de los estudiantes. *Revista Innovación Educativa*, 12(58): 133-150.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Pérez Martínez, J.; García Martín, J. y Almudena Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 175-196

Paredes Martin, M.C. (2012). Percepción y atención. Una aproximación fenomenológica. Azafea revista de filosofía. Universidad de Salamanca. 79 – 92.

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje*, 42 (1): 97-122

Serrano de Moreno, S. (2012). Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la Universidad. *Revista Legenda*, 16(14): 90-114

Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión. Revista Acción Pedagógica, (16): 58 – 68.

Sujets Confintea. (1997). L'université et l'avenir de l'éducation des adultes (en línea). Disponible en:http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/Fra_2a.pdf (Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2014).

Tiburcio Moreno, O.(2010). El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, XXXIX (2): 77-90.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

Villa Sánchez, A. y Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Revista Bordón*, 63 (1): 147-170.

Villalustre, L. y Del Moral, M. (2011). Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las actividadesde ruralnet. *Revista Aula Abierta*, 39(2): pp. 35-46.

Anexos

Anexo 1. Marco conceptual de las pruebas objetivas para evaluar competencias genéricas.

La elaboración de las pruebas de lectura crítica, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas requirió la cualificación de los coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas (ciencias exactas, socio humanidades y competencias comunicativas) en la elaboración de pruebas objetivas. La cualificación teórico práctica y personalizada se realizó por parte de quien presenta este proyecto de investigación. La bibliografía académica de base correspondió a manuales del icfes basados en la aplicación del método basado en evidencias, en textos de psicometría y en el libro "Instrumentos de investigación educativa, procedimientos para su diseño y validación".

La parte inicial del diseño consistió en la elaboración del marco conceptual de la prueba, el cual tomó como base las competencias genéricas evaluadas por el icfes en la prueba saber pro; estas se asumieron como el mínimo esperado de los estudiantes como resultado del proceso formativo ofrecido por la institución, y a partir de las mismas se definieron las evidencias y tareas que permitirían hacer medible la competencia de los estudiantes en los aspectos cognitivos. Posteriormente se seleccionaron las tareas relevantes de manera que el instrumento mostrara equilibrio conceptual al representar todas las dimensiones que configuraban las competencias a evaluar.

A continuación se muestran las matrices de evidencias elaboradas:

TEXTUAL EVIDENTE	Ubicar información sobre actores, circunstancias, escenarios, momentos y fuentes de información en un texto	Ubica información sobre actores (personajes), escenarios y momentos en un texto.	Establece el tipo de texto que se le presenta a partir de sus características intrínsecas.
			Explica la estructura del texto a partir del uso de símbolos, convenciones de escritura y organización de la información.
			Comprende el significado de los contenidos del texto a partir del uso de recursos del lenguaje (selección e las palabras o sinónimos, uso de expresiones, adjetivaciones, etc.)
			Identifica las características o roles de los personajes y su función en el texto.
			Identifica el tipo de relación que se da entre personajes a partir de sus acciones dentro del texto.
			Establece la incidencia de los escenarios en el curso de los acontecimientos dentro del texto.

			Identifica diferentes momentos en un texto.
			Identifica el tema central del texto.
			Caracteriza acontecimientos específicos dentro del texto.
		Ubica fuentes de consulta para la información presente en un texto.	Identifica las fuentes de consulta presentes en el texto (Por ejemplo libros, entrevistas, testimonios, investigaciones, etc.,)
			Identifica la función de las fuentes de consulta presentes en el texto.
	Articular piezas de información que están en distintas partes del texto o en distintos textos con el fin de hacer inferencias sobre lo escrito.	Articula piezas de información presentes en distintas partes de un texto.	Establece relaciones entre las distintas partes de un texto.
		Articula piezas de información presentes en distintos textos.	Establece la relación entre textos a partir del uso de los recursos del lenguaje.
			Identifica la relación existente entre dos textos a través de sus índices o referencias bibliográficas.
			Infiere significados en textos distintos a partir de las relaciones que se establecen entre ellos.
	Encontrar la información requerida en los textos que se leen (verbales o no verbales), sea ésta prominente o marginal.	Encuentra información marginal (prescindible) en textos verbales o no verbales.	Identifica la información prescindible en el texto en atención a su sentido global o al propósito de cada una de sus partes.
		Encuentra información prominente (imprescindible) en textos verbales o no verbales.	Identifica información importante en el texto en atención a su sentido global o al propósito de cada una de sus partes.
RELACIONAL	Reconocer cómo se	Reconoce cómo se	Identifica cómo se evidencia el tema central de texto en los distintos

INTERTEXTUAL	relacionan las diferentes partes de un texto a nivel gramatical (sintáctico y semántico).	relacionan las diferentes partes de un texto a nivel semántico.	momentos del relato.
			Reconoce la relación que se da entre los distintos párrafos del texto en consideración de su sentido global.
			Identifica la relación que se establece entre la introducción del texto y el propósito del mismo.
			Relaciona las conclusiones del texto con los planteamientos generales del mismo.
			Establece relaciones de significado entre los recursos complementarios de un texto y su contenido.
			Identifica cómo están vinculados los diferentes momentos en un texto.
			Identifica la incidencia de ciertos acontecimientos en el curso de la acción.
			Identifica la relación que se establece entre el título del texto y su contenido.
	Reconocer la relación de un texto con otros textos de la cultura.	Reconoce la relación de un texto con textos similares dentro de la cultura.	Reconoce la relación de un texto con otros textos de la cultura.
	Establecer la validez de las relaciones lógicas propuestas en un texto.	Establece la validez de las relaciones lógicas propuestas en un texto.	Reconoce si la secuencia de los acontecimientos en un texto da cuenta de las conclusiones o intencionalidad del mismo.
			Identifica los acontecimientos o conclusiones que podrían derivarse de aquellos planteados en determinado texto.
	Reconocer marcadores que dan cohesión al texto y sus funciones.	Reconoce los marcadores que dan cohesión al texto.	Reconoce los marcadores que dan cohesión al texto.

	(conectores de síntesis, causa y efecto, cantidad, afirmación, objeción, énfasis, contraste, condición, orden)	Reconoce las funciones de los marcadores que dan cohesión al texto.	Reconoce las funciones de los marcadores que dan cohesión al texto.
	Identificar los significados presentes en el texto y reconocer cómo se configuran las relaciones entre ellos.	Identifica los significados presentes en el texto.	Identifica el significado de las palabras del texto en relación con el contexto en el que se presentan.
			Identifica posiciones compatibles o incompatibles entre sí.
		Reconoce cómo se configuran las relaciones entre los significados presentes en un texto.	Reconoce las relaciones que se presentan entre los significados en un texto.
			Caracteriza una situación de comunicación en una historia a partir de las interacciones que se presentan entre los personajes.
ENUNCIATIVA	Deducir información sobre el enunciador y el posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.	Deduce información sobre el enunciador de un texto a partir del uso específico del lenguaje.	Identifica las características intrínsecas del enunciador a partir del análisis específico del discurso.
			Identifica la intencionalidad del enunciador a partir del análisis específico del discurso.
			Identifica creencias en el enunciador a partir del uso específico del lenguaje.
			Reconoce la valoración que hace el enunciador sobre lo que dice frente a un tema particular.
			Identifica los valores del enunciador a partir del uso que hace del discurso y en atención a determinados condicionamientos sociales.
		Deduce información sobre el	Deduce las características del enunciatario a partir del discurso del enunciador.

		posible enunciatario de un texto a partir del uso específico del lenguaje.	Infiere las posibles reacciones del enunciatario a partir del discurso del enunciador y considerando el contexto en el que éste se presenta.
	Establecer relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje (técnico, periodístico, científico) o de un tipo de texto en particular con su propósito comunicativo y la intención respecto a su audiencia.	Establece relaciones entre un tipo de texto en particular y su propósito comunicativo.	Reconoce el propósito de los recursos complementarios dentro de un texto.
			Reconoce lo que se quiere lograr con una expresión dentro de un texto.
		Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje (técnico, periodístico, científico) con su propósito comunicativo.	Establece relaciones entre el uso de un tipo específico de lenguaje con su propósito comunicativo.
		Establece relaciones entre un tipo de texto en particular y la intención respecto a su audiencia.	Identifica la intencionalidad de un discurso a partir del uso específico del lenguaje.
VALORATIVA	Reconocer contenidos valorativos o ideológicos en los	Reconoce contenidos valorativos en los enunciados	Reconoce contenidos valorativos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.

	enunciados de un texto o situación de comunicación.	de un texto o situación de comunicación.	
		Reconoce contenidos ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.	Reconoce contenidos ideológicos en los enunciados de un texto o situación de comunicación.
	Reconocer perspectivas y puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.	Reconoce perspectivas de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.	Reconoce los puntos de vista que circulan en un texto o situación de comunicación.
			Reconoce las diversas condiciones (sociales, históricas, culturales, políticas, académicas) que determinan la subjetividad del enunciatario en un texto determinado.
			Determina las estrategias discursivas del enunciador encaminadas a incidir sobre determinada audiencia.
			Establece la posible influencia del discurso del enunciador en las prácticas sociales del posible enunciatario.
SOCIO CULTURAL	Identificar la intención y el propósito que subyace al texto.	Identifica la intención y el propósito que subyace al texto.	Reconoce las voces que se encuentran la situación de comunicación.
			Identifica la intención de los enunciados emitidos en el texto.
	Reconocer las estrategias discursivas utilizadas por el autor para alcanzar el propósito trazado en el texto.	Reconoce las estrategias discursivas utilizadas por el autor para alcanzar el propósito trazado en	Reconoce las estrategias utilizadas en una situación de comunicación para lograr acciones específicas en el lector.
			Identifica las afirmaciones que justifican determinadas prácticas socioculturales.
			Determina las reacciones esperadas en la audiencia a partir del uso del discurso por parte del enunciador.

		el texto.	
	Reconocer la forma en la que los discursos validan o invalidan prácticas socioculturales.	Reconoce la forma en la que los discursos validan o invalidan prácticas socioculturales.	Identifica la forma en la que el discurso justifica determinadas prácticas socioculturales.
			Identifica las estrategias a través de las cuales el discurso busca modificar la conducta de los posibles lectores.
			Reconoce como los discursos configuran prácticas socioculturales.
			Reconoce cómo ciertas prácticas socioculturales generan determinados discursos.
			Infiere las prácticas socioculturales que podrían justificar determinados discursos.
			Evalúa la forma en la que se relacionan prácticas socioculturales y discursos.

CONOCIMIENTOS	1.1 Comprender qué es la constitución política de Colombia y sus fundamentos	1.1.1 Conoce las características básicas de la constitución.	1.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica la noción de constitución.
			1.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica la estructura de la constitución.
			1.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante identifica las características básicas de la constitución. Por ejemplo, democracia participativa y garantías constitucionales, adopción de la acción de tutela para la protección de los derechos fundamentales, ratificación del bloque de constitucionalidad, libertad de cultos, división del poder político en tres ramas y creación de altas cortes.
		1.1.2 Reconoce que la constitución promueve la diversidad étnica y cultural del país, y que es deber del estado su protección.	1.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los derechos de las comunidades indígenas, las diferentes expresiones culturales de las distintas regiones del país y el papel de estado en incentivar su desarrollo y garantizar su protección.
		1.1.3 Conoce que Colombia es un estado social de Derecho e identifica sus características.	1.1.3.1 Situaciones en las que el estudiante establece diferencias entre el estado de derecho y el estado social de derecho.
			1.1.3.2 Situaciones en las que el estudiante identifica los antecedentes históricos del estado social de derecho.
			1.1.3.3 Situaciones en las que el estudiante identifica las características del estado social de derecho.
	2.1 Conocer los derechos y deberes que la	2.1.1 Conoce los derechos fundamentales de los	2.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los aspectos dogmáticos y orgánicos de la constitución.

	constitución consagra	individuos.	2.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica las diferentes generaciones de derechos y su sustento histórico.
			2.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante identifica los derechos fundamentales en la constitución política colombiana.
		2.1.2 Reconoce situaciones en las que se protegen o vulneran los derechos sociales, económicos y culturales consagrados en la constitución.	2.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los derechos económicos, sociales y culturales en a constitución.
			2.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante identifica los mecanismos de protección de los derechos económicos sociales y culturales y los aplica en situaciones concretas.
			2.1.2.3 Situaciones en las que el estudiante identifica la vulneración de los derechos económicos sociales y culturales por parte de distintos actores sociales.
		2.1.3 Conoce los derechos colectivos y del ambiente consagrados en la constitución.	2.1.3.1 Situaciones en las que el estudiante identifica en la constitución política de Colombia las características y alcances de los derechos colectivos y del medio ambiente.
		2.1.4 Conoce que la constitución consagra deberes de los ciudadanos.	2.1.4.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los deberes de la persona y del ciudadano.
	3.1 Conocer la organización del Estado de acuerdo con	3.1.1 Conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de	3.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica las funciones y alcances de la rama ejecutiva, rama legislativa y rama judicial del poder público.

	la Constitución del 91	los organismos de control.	3.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica las funciones y alcances de los organismos de control del estado: procuraduría, contraloría y defensoría del pueblo.
		3.1.2 Conoce los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para participar activamente y para garantizar el cumplimiento de los derechos.	3.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los mecanismos de participación ciudadana. Por ejemplo, el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa popular y la revocatoria de mandato.
			3.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante identifica las garantías constitucionales. Por ejemplo, derecho de petición, habeas corpus, habeas data, acción de tutela, acciones populares y acción de cumplimiento.
ARGUMENTACION	1.1. Analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados - discursos.	1.1.1 Devela prejuicios, preconceptos e intencionalidades en enunciados o argumentos.	1.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante devela incongruencias entre actos institucionales, sociales y los elementos característicos de la constitución.
			1.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante anticipa consecuencias de las decisiones y discursos institucionales y sociales que afectan la sociedad.
			1.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante comprende las intenciones de los discursos en el ámbito público.
			1.1.1.4 Situaciones en las que el estudiante evalúa los discursos en la esfera pública, en el marco de la constitución.
		1.1.2 Valora la solidez y pertinencia de	1.1.2.1 Situaciones en donde el estudiante relaciona la fundamentación constitucional de decisiones que afectan a la sociedad.

		enunciados o argumentos.	1.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante reconoce la validez constitucional de las manifestaciones del poder público en el ejercicio legítimo de sus funciones.
MULTI-PERSPECTIVISMO	1.1 Reconocer la existencia de diferentes perspectivas en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	1.1.1. En situaciones de interacción, reconoce las posiciones o intereses de las partes presentes y puede identificar un conflicto.	1.1.1.1 Situaciones en las que estudiante comprende la naturaleza de un conflicto a partir de los actores que inciden en él.
			1.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica semejanzas y antagonismos en los intereses de los actores que actúan como partes de un conflicto.
		1.1.2 Reconoce que las cosmovisiones, ideologías, roles sociales generan diferentes argumentos, posiciones y conductas.	1.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante relaciona las opiniones de los actores sociales con sus posiciones ideológicas, políticas y distintas cosmovisiones.
	2.1 Analiza las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes partes.	2.1.1 Compara las perspectivas de diferentes actores.	2.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante evalúa la aplicación de las distintas soluciones dadas por diferentes actores en un conflicto.
		2.1.2 Establece relaciones entre las perspectivas de los individuos presentes en un conflicto y propuestas de	2.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante infiere las consecuencias para cada uno de los actores ante la aplicación de una solución al conflicto.

		solución.	
PENSAMIENTO SISTEMICO	1.1. Comprender que los problemas y sus soluciones involucran distintos aspectos y reconoce relaciones entre estos. Entre los aspectos a considerar se encuentran el político, social, económico, ambiental, cultural. Estas dimensiones deben estar explicitas en la formulación del contexto y el enunciado de las preguntas.	1.1.1 Identifica las dimensiones presentes en una situación.	1.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica las causas de un conflicto.
			1.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante establece qué tipo de factores están presentes en un problema social.
		1.1.2 Establece relaciones que hay entre dimensiones presentes en una situación de conflicto.	1.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante comprende los distintos tipos de factores que están enfrentados en un conflicto.
			1.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante comprende los factores privilegiados en determinada solución al conflicto.
		1.1.3 Analiza efectos de decisiones para distintas dimensiones.	1.1.3.1 Situaciones en las que el estudiante evalúa la conveniencia de una posible solución al conflicto.
			1.1.3.2 Situaciones en las que el estudiante determina la aplicabilidad de una solución en diferentes escenarios conflictivos.
			1.1.3.3 Situaciones en las que el estudiante identifica las consecuencias no deseadas frente a la aplicación de determinada solución.

1. Interpretar datos	1.1 Comprender y manipular la información presentada en distintos formatos.	1.1.1 Comprende la información presentada en distintos formatos.	1.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica información presentada en gráficos, tablas, esquemas, secuencias, series, enunciados, entre otros. Por ejemplo, porcentajes asociados a un diagrama de barras.
			1.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante aísla, identifica y une de forma adecuada datos o información externa con los datos disponibles. Por ejemplo, relaciona la información de un enunciado con la problemática planteada
		1.1.2 Manipula la información presentada en distintos formatos.	1.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante utiliza de forma coherente la información para la solución de los problemas propuestos.
			1.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante asocia los datos importantes con esquemas matemáticos para lograr una solución acertada. Por ejemplo crear expresiones algebraicas a partir de enunciados
	1.2 Reconocer y obtener piezas de información a partir de descripciones, series, gráficas, tablas y esquemas.	1.2.1 Reconoce piezas de información a partir de descripciones, series gráficos, tablas y esquemas.	1.2.1.1 Situaciones en las que el estudiante conoce cuales son los datos que se deben utilizar para la solución del problema.
			1.2.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica dentro de un enunciado los datos útiles para la solución del problema.
		1.2.2 Obtiene piezas de información a partir de descripciones, series gráficos, tablas y esquemas.	1.2.2.1 Situaciones en las que el estudiante encuentra datos importantes dentro de los enunciados (gráficos, tablas y esquemas).

	1.3 Comparar distintas formas de representar una misma información.	1.3.1 Compara distintas formas de representar una misma información.	1.3.1.1 Situaciones en las que el estudiante transforma enunciados escritos a gráficos, tablas o esquemas. Por ejemplo, identifica cual grafico corresponde al enunciado.
			1.3.1.2 Situaciones en las que el estudiante toma un gráfico y lo refleja por medio de un enunciado. Por ejemplo, identifica cual enunciado está relacionado con el grafico.
			1.3.1.3 Situaciones en las que el estudiante toma un esquema y lo traduce a un enunciado escrito. Por ejemplo, identifica cual enunciado corresponde al esquema.
			determina cuál gráfico, tabla representación refleja de manera suficiente, completa, resumida la información dada en otro formato
	1.4 Relacionar los datos disponibles con su sentido o significado dentro de la información.	1.4.1 Relaciona los datos disponibles con su sentido o significado dentro de la información.	1.4.1.1 Situaciones en las que el estudiante toma datos dentro de un mismo enunciado y los relaciona coherentemente para llegar a la respuesta solicitada. Por ejemplo, cuando una de las variables cambia, en que se ve reflejado el cambio.
2. Formular y ejecutar	2.1 Plantear procesos y estrategias adecuados para resolver un problema.	2.1.1 Plantea procesos adecuados para resolver un problema.	2.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los pasos que se deben utilizar en el desarrollo del razonamiento. Por ejemplo, operaciones con monomios y polinomios.
			2.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante transforma la información en esquemas matemáticos y luego los ordena adecuadamente.

		2.1.2 Plantea estrategias adecuados para resolver un problema.	2.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante utiliza métodos adecuados para la solución del problema. Por ejemplo, métodos de solución de ecuaciones lineales.
	2.2 Seleccionar la información relevante y establecer relaciones entre variables durante el proceso de análisis	2.2.1 Selecciona la información relevante.	2.2.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los datos importantes de un enunciado, grafico, esquema o tabla.
			2.2.1.2 Situaciones en las que el estudiante selecciona los datos importantes de un enunciado, grafico, esquema o tabla.
		2.2.2 Establecer relaciones entre variables durante el proceso de análisis	2.2.2.1 Situaciones en las que el estudiante opera adecuadamente con los datos correspondientes.
			2.2.2.2 Situaciones en las que el estudiante asocia datos externos que pueden ayudar a la solución de un problema. Por ejemplo, una persona no puede estar en dos lugares al mismo tiempo.
	2.3 Diseñar planes, estrategias y alternativas para la solución de problemas.	2.3.1 Diseña planes para la solución de problemas.	2.3.1.1 Situaciones en las que el estudiante tiene claro que se debe hacer para encontrar una respuesta satisfactoria.
			2.3.1.2 Situaciones en las que el estudiante ordena adecuadamente las ideas.
		2.3.2 Diseña estrategias para la solución de problemas.	2.3.2.1 Situaciones en las que el estudiante organiza las metodologías para ejecutar los planes.
			2.3.2.2 Situaciones en las que el estudiante utiliza recursos adicionales si son necesarios.
		2.3.3 Diseña alternativas para la solución de problemas.	2.3.3.1 Situaciones en las que el estudiante logra implementar nuevas planes y estrategias cuando no se logra el objetivo deseado.

MATRIZ DE EVIDENCIAS RAZONAMIENTO CUANTITATIVO			
	2.4 Utilizar herramientas cuantitativas para la solución de problemas.	2.4.1 Utiliza herramientas cuantitativas para la solución de problemas.	2.4.1.1 Situaciones en las que el estudiante utiliza las diferentes estrategias matemáticas para la solución de problemas comunes. Por ejemplo, expresiones algebraicas.
	2.5. Realizar cálculos sencillos para la ejecución de un plan.	2.5.1 Realiza cálculos sencillos para la ejecución de un plan.	2.5.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica las operaciones matemáticas básicas necesarias en la solución de problemas.
			2.5.1.2 Situaciones en las que el estudiante utiliza las operaciones matemáticas básicas para logra objetivos deseados.
	2.6 Proponer soluciones pertinentes a las condiciones presentadas en la información.	2.6.1 Propone soluciones pertinentes a las condiciones presentadas en la información.	2.6.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica en el enunciado el resultado que se desea obtener.
			2.6.1.2 Situaciones en las que el estudiante organiza la información necesaria en la solución del problema.
			2.6.1.2 Situaciones en las que el estudiante diseña planes de acción acompañados de metodologías adecuadas.
3. Evaluar y validar	3.1 Validar procedimientos y estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	3.1.1 Valida procedimientos matemáticas utilizadas para dar solución a problemas.	3.1.1.1 Situaciones en las que el estudiante logra elaborar argumentos en los que sustente el procedimiento realizado.
			3.1.1.2 Situaciones en las que el estudiante logra exponer de manera clara y ordenada los argumentos procedimentales elaborados.
			3.1.1.3 Situaciones en las que el estudiante justifica los resultados mediante los argumentos procedimentales.
		3.1.2 Valida estrategias matemáticas utilizadas para dar solución a	3.1.2.1 Situaciones en las que el estudiante logra elaborar argumentos en los que sustente la metodología utilizada para desarrollar los procesos.

		problemas.	3.1.2.2 Situaciones en las que el estudiante logra exponer de manera clara y ordenada los argumentos metodológicos elaborados.
			3.1.2.3 Situaciones en las que el estudiante justifica los resultados mediante los argumentos metodológicos.
	3.2 Identificar las fallas o limitaciones de la información que se le presenta.	3.2.1 Identifica las fallas de la información que se le presenta.	3.2.1.1 Situaciones en las que el estudiante encuentra dentro del enunciado datos adicionales a los necesarios.
			3.2.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica la falta de datos importantes que obligan a un proceso más complejo.
		3.2.2 Identifica las limitaciones de la información que se le presenta.	3.2.2.1 Situaciones en las que el estudiante identifica hasta donde se puede desarrollar la solución de un problema con la información que se tiene.
	3.3 Identificar fortalezas y debilidades de un proceso propuesto para resolver un problema.	3.3.1 Identifica fortalezas de un proceso propuesto para resolver un problema.	3.3.1.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los beneficios que conllevan la ejecución de un proceso. Por ejemplo, tiempo que se puede emplear en otros problemas.
			3.3.1.2 Situaciones en las que el estudiante identifica cuál de los posibles procesos se le facilita por sus capacidades. Por ejemplo, los métodos de solución de ecuaciones.
		3.3.2. Identifica debilidades de un proceso propuesto para resolver un problema.	3.3.2.1 Situaciones en las que el estudiante identifica los inconvenientes que se pueden presentar al emplear cierto proceso. Por ejemplo demora en el desarrollo del ejercicio.
	3.4 Aplicar estrategias cuantitativas y esquemáticas orientadas a	3.4.1 Aplica estrategias cuantitativas orientadas a validar, corregir o descartar	3.4.1.1 situaciones en las que el estudiante aplica métodos aritméticos para la solución de problemas. Por ejemplo, sistemas numéricos.

	validar, corregir, o descartar soluciones obtenidas a problemas propuestos	soluciones obtenidas a problemas propuestos.	
		3.4.2 Aplica estrategias esquemáticas orientadas a validar, corregir o descartar soluciones obtenidas a problemas propuestos.	3.4.1.2 situaciones en las que el estudiante aplica métodos esquemáticos para la solución de problemas. Por ejemplo, gráficos, cuadros, entre otros.

Teniendo las tareas definidas, y habiendo seleccionado las que se evaluarían, se procedió a la elaboración de la prueba y los respectivos cuadernillos.

Anexo 2. Instrumento validador de pruebas objetivas constituidas por ItemsSMUR

La finalidad de este instrumento es orientar la elaboración de pruebas objetivas constituidas por ítemes de selección múltiple con única respuesta (SMUR). Estas pruebas pueden estar dirigidas a evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes como resultado de los procesos académicos en el aula.

Para utilizar este instrumento usted debe:

a) Elaborar cada ítem que hará parte del instrumento en la "ficha de construcción de ítem" (PM-DO-PEG-FO43 Versión: 1.0)
b) Validar el contexto, enunciado y opciones de respuesta de cada ítem individual utilizando la sección dos (2) de éste instrumento.
c) Ensamblar los ítemes como una prueba única la cual debe ser validada como totalidad teniendo en cuenta las secciones tres, cuatro y cinco (3,4 y 5) de este instrumento.

Es importante tener impresa la prueba a validar e ir revisando uno a uno su cumplimiento frente a los criterios secuencialmente presentados. Para que una prueba pueda ser aplicada debe cumplir con la totalidad de los criterios de validación. En la medida en la que utilice este instrumento le será cada vez más fácil detectar y corregir los aspectos que le restan validez y a las evaluaciones, y por ende, fiabilidad a las conclusiones que puedan derivarse de los resultados de su aplicación.

2.1 Contexto: es la información necesaria para la resolución de una problemática. Puede ser gráfico, textual, o tener una combinación de los dos aspectos.

2.1.1 Contexto gráfico: corresponde a gráficas, dibujos, tablas, fotografías, mapas, caricaturas, diagramas u otras formas de representación (utilice este apartado sólo sí el ítem posee contexto gráfico o una combinación de contexto gráfico y textual)

Se indica textualmente a qué corresponde la representación gráfica presentada.	cumple	no cumple

La información presentada es legible.	cumple	no cumple
La información presentada es fácilmente visible.	cumple	no cumple
La calidad gráfica del contexto es óptima (una vez impreso el instrumento).	cumple	no cumple

2.1.2 Contexto textual: corresponde a textos escritos, estos pueden ser narrativos, descriptivos, argumentativos, científicos, etcétera, de acuerdo a los componentes a evaluar. Es recomendable que los contextos sean redactados por el autor del ítem, en caso contrario, es importante indicar la fuente de donde se toman o el autor de los mismos.

El contexto corresponde a un texto corto.	cumple	no cumple
El texto es legible.	cumple	no cumple
El texto tiene sentido completo.	cumple	no cumple
El texto **NO** termina en puntos suspensivos.	cumple	no cumple

2.2 ENUNCIADO: es el planteamiento de la problemática que se espera sea resuelta por el evaluado. Expone la tarea de evaluación elegida para dar cuenta del objeto evaluado y dirige el esfuerzo de éste a fin de seleccionar la opción de respuesta.

El enunciado expone de manera completa y clara la tarea de evaluación que debe realizarse.	cumple	no cumple
En el enunciado se reconoce claramente lo que se está preguntando.	cumple	no cumple
La extensión del texto es moderada.	cumple	no cumple
El enunciado está redactado en forma positiva. Recomendación: deben evitarse al máximo las negaciones, en caso de incluirse debe hacerse en negrilla y mayúscula.	cumple	no cumple
El enunciado evita la utilización de sustantivos propios para referirse a lugares, personas, ciudades, departamentos, prendas, etc.	cumple	no cumple

2.3 OPCIONES DE RESPUESTA: son posibles respuestas a los problemas planteados en el enunciado. Sólo una de las opciones de respuesta (clave) responde de manera correcta el enunciado, las demás no responden de manera completa o pertinente a la problemática planteada, pero resultan plausibles para los evaluados que no dominan la tarea propuesta. La clave debe diferenciarse de las demás opciones por su contenido y no por sutilezas del lenguaje.

Las opciones de respuesta también pueden corresponder a gráficas, dibujos, tablas, mapas, diagramas u otras formas de representación, en cuyo caso se recomienda considerar los criterios de validación para un contexto gráfico (apartado 4.1.1 de este validador)		
El número de opciones de respuesta es cuatro (4).	cumple	no cumple
El enunciado puede leerse como una única frase con todas las opciones de respuesta (concordancia agramatical). Recomendación: el enunciado no debe terminar en punto, y las opciones de respuesta deben iniciar en letra minúscula.	cumple	no cumple
La extensión de las opciones de respuesta es moderada (se recomienda un **máximo** de dos renglones)	cumple	no cumple
NO existen opciones obvias, absurdas, ambiguas o graciosas (lo que las hace fácilmente descartables).	cumple	no cumple
La discriminación entre las opciones de respuesta **NO** es demasiado fina.	cumple	no cumple
Las opciones de respuesta son independientes entre sí; no se solapan ni son sinónimas.	cumple	no cumple
Todas las opciones se refieren al mismo contenido.	cumple	no cumple
Las opciones tienen longitud similar, en su defecto, entre pares de opciones.	cumple	no cumple
NO se utilizan como opciones de respuesta: todos(as) los(as) anteriores, ninguno(a) de los(as) anteriores; o bien, diversas combinaciones entre opciones de respuesta.	cumple	no cumple
Las opciones **NO** repiten frases significativas contenidas en el enunciado.	cumple	no cumple
Las opciones **NO** contienen adverbios como: siempre, nunca, totalmente, absolutamente, completamente, etc.	cumple	no cumple
La clave **NO** puede ser identificada fácilmente por contraste con las otras opciones de respuesta (por mayor o menor longitud, tener mayor o menor precisión, estar redactada en un lenguaje diferente o tener las mismas palabras que el enunciado)	cumple	no cumple
Se tiene claridad sobre la justificación de las opciones de respuesta, sean o no válidas.	cumple	no cumple
Las opciones de respuesta están redactadas en forma positiva (deben evitarse las negaciones)	cumple	no cumple
NO se repiten opciones de respuesta en dos o más ítemes dentro del instrumento.	cumple	no cumple
[redacted]		
El vocabulario utilizado es el adecuado para la población objetivo teniendo en cuenta su nivel de formación y experticia.	cumpl	no

	e	cumple
Los ítemes **NO** indagan sobre conocimientos demasiado específicos.	cumpl e	no cumple
Cada ítem responde a una tarea evaluativa definida en la estructura de la prueba.	cumpl e	no cumple
NO se presenta más de un ítem evaluando el mismo aspecto.	cumpl e	no cumple
Los ítemes **NO** incluyen posiciones ideológicas o prejuicios.	cumpl e	no cumple
Cada ítem es independiente en cuanto no provee información para responder otros ítemes.	cumpl e	no cumple
Los ítems son originales (no son copiados o modificados de internet, tomados de evaluaciones aplicadas anteriormente o copiados de libros, revistas u otros documentos).	cumpl e	no cumple
Los ítemes **NO** preguntan por la opinión del evaluado.	cumpl e	no cumple
La respuesta de los ítemes **NO** depende de la opinión de quien los construyó.	cumpl e	no cumple
[redacted]		
El instrumento está libre de errores gramaticales, ortográficos, de puntuación y abreviaturas.	cumpl e	no cumple
El lenguaje es claro, preciso y directo, de manera que reduce el tiempo en que el evaluado lee cada ítem y la prueba en general.	cumpl e	no cumple
El instrumento balancea la dificultad para que cubra los niveles de habilidad de la población objetivo; es decir, contiene ítemes de dificultad baja (20%), media (60%) y alta (20%).	cumpl e	no cumple
El instrumento presenta equilibrio en los ítemes de acuerdo a los componentes disciplinares (temas, subtemas, etc.) objeto de evaluación.	cumpl e	no cumple
El instrumento presenta equilibrio en los ítemes de acuerdo a los componentes cognitivos (competencias, dimensiones, etc.) objeto de evaluación.	cumpl e	no cumple
Los ítemes **NO** incluyen información que hace muy fácil o muy difícil su interpretación, y por ende su resolución.	cumpl e	no cumple
Los ítemes **NO** son conocidos por toda o alguna parte de la población objetivo (u otra población) antes de su aplicación.	cumpl e	no cumple
Los ítemes han sido construidos con el tiempo suficiente para realizar las revisiones que garanticen su calidad.	cumpl	no

	e	cumple
La posición de las opciones de respuesta correctas (claves) está equilibrada entre los diferentes ítems del instrumento (debe evitarse recargar una opción de respuesta sobre las otras u organizarlas para que respondan a una figura definida en la hoja de respuestas: zig – zag, zeta, escalera, etc.)	cumpl e	no cumple
[redacted]		
Las indicaciones para el desarrollo de la prueba que se presenten en el instrumento deben tener la claridad que permita a todos los evaluados responder los ítemes dela misma manera y prevenir las acciones que puedan invalidarlos, o bien, anular la totalidad de la prueba. No debe sacrificarse la legibilidad y organización de la prueba con la justificación de ahorrar espacio o papel. La prueba debe respetar los espacios que permitan facilidad en la lectura, evitando así cansar a los evaluados.		
La prueba presenta las indicaciones para responder al tipo de ítemes que la constituyen.	cumpl e	no cumple
En la prueba se presentan las indicaciones respecto a las acciones que la invalidan y al comportamiento que debe conservarse durante su resolución.	cumpl e	no cumple
La prueba presenta hoja de respuestas.	cumpl e	no cumple
La letra es legible (se recomienda letra arial de tamaño entre 10 y 12)	cumpl e	no cumple
Se respeta un espacio entre cada uno de los ítemes que constituyen la prueba.	cumpl e	no cumple
El interlineado favorece la lectura de los ítemes.	cumpl e	no cumple
Las opciones de respuesta se presentan enumeradas en orden de menor a mayor.	cumpl e	no cumple

Anexo 3. Ejemplo de llenado de ficha de construcción de ìtme

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR – Extensión Cúcuta **Proceso de Docencia** Ficha de Construcción de Ítems	PM-DO-PEG-FO43 Version: 1.0 Septiembre de 2.013 Página 286 de 466

Nº DEL ÍTEM:	**VERSIÓN DEL ÍTEM:**	**Fecha:**
1	*1*	***Diciembre de 2013***

DATOS DEL AUTOR

Nombres y Apellidos: Ricardo Alexis Torrado Vargas.

Teléfonos: 3107960959 | **e-mail: r.torrado01@unisimonbolivar.edu.co**

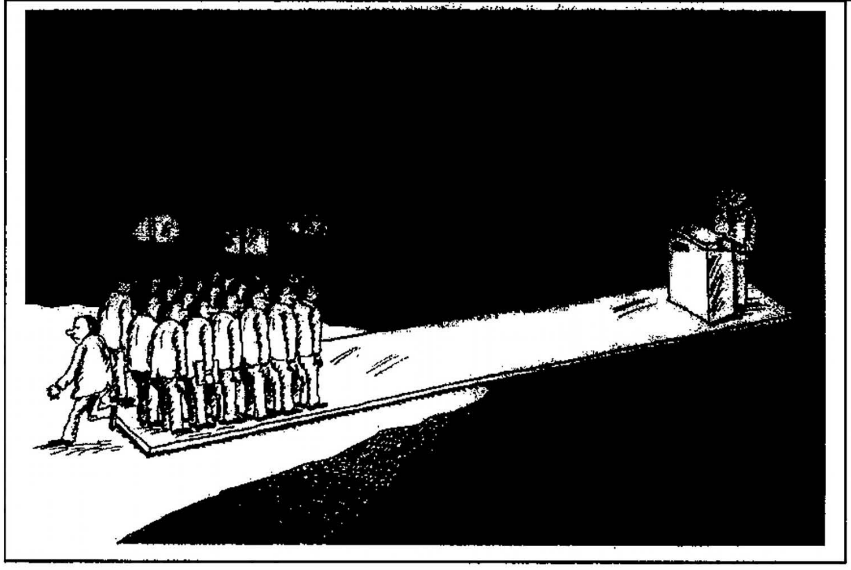
DATOS DEL ÍTEM

Prueba: lectura crítica

Componente o dimensión: enunciativa

Evidencia: Deduce información sobre el enunciador de un texto a partir del uso específico del lenguaje.

Tarea: Identifica la intencionalidad del enunciador a partir del análisis específico del discurso.



INSTRUCCIONES DE LAS CLAVES Y/O CALIFICACIÓN

Imagen tomada de: http://www.sinsentidoobligatorio.com/2012/03/el-poder-del-pueblo.html

ENUNCIADO Y OPCIONES DE RESPUESTA

1. El caricaturista pretende orientar la reflexión de sus lectores hacia

A. la política.
B. las masas.
C. el poder.
D. el discurso.

A	**B**		**D**	**Alta:**	**Media: X**	**Baja:**	

JUSTIFICACIÓN DE LA CLAVE

Elementos gráficos como el cuadroque sostiene al orador (político) como consecuencia del peso de la audiencia, dan cuenta de que el soporte de su posición privilegiada se debe a una propiedad de dicha audiencia.

JUSTIFICACIÓN DE LOS DISTRACTORES

A	Si bien se representa un acto político (una aparente campaña electoral) no es la participación lo que se enfatiza sino las posiciones del orador y la audiencia a partir de un elemento alegórico como el cuadro.
B	La masa es sólo una parte de la totalidad de la composición, la cual claramente pretende señalar la diferencia de posición entre orador y masa.
D	No hay elementos gráficos que den cuenta del contenido del discurso, sino de quienes participan del hecho comunicativo y su posición en la escena.

Anexo 4. Prueba objetiva de lectura crítica, competencias ciudadanas y lectura crítica aplicada a estudiantes de primero y quinto semestre

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA	

Indicaciones generales:
- Su nombre y demás datos deben ir en el espacio dispuesto en la hoja de respuestas.
- No raye este cuadernillo, se le entregará una hoja en blanco para realizar los procedimientos necesarios.
- Tanto el cuadernillo como la hoja de procedimientos deben ser devueltos al supervisor.
- No seguir las indicaciones del supervisor es causal de anulación de la prueba.

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

A continuación encontrará **37** preguntas de selección múltiple con única respuesta. Este tipo de preguntas constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). Sólo una de las cuatro opciones responde correctamente a la pregunta. Usted debe seleccionar la respuesta correcta y marcarla en su hoja de respuestas **rellenando** el óvalo correspondiente a la letra que identifica la opción elegida. Responda utilizando lápiz de mina negra N° 2.

PREGUNTAS DE LECTURA CRÍTICA

Responda las preguntas de la 1 a la 5 de acuerdo con la siguiente información

Anorexia: una enfermedad que aniquila lentamente (CALI (COLPRENSA-EL PAÍS) | 10 DE FEBRERO DE 2013) (Fragmento)

La anorexia, escribió una joven en su diario, es un silencioso acercamiento a la muerte. La anorexia, esa pérdida decidida del peso del cuerpo, añadió, es un monstruo que si se menosprecia mata lentamente, como el cáncer. A ella, justamente, le sucedió. La joven escribió ese diario como terapia. Lo tituló, *Saliendo del Infierno*. Seis meses después de

haberlo terminado, murió. Una reconocida editorial decidió publicarlo. La joven era hija única, el centro de atención de su familia y eso, sospechaba, la convirtió en una mujer perfeccionista. Le daba miedo desilusionar a los demás. No se permitía un error, un fracaso, sentía vergüenza si se equivocaba. Los psiquiatras lo afirman, las personas que sienten la obligación de ser perfectas para agradar a los otros, las personas extremistas, rígidas y con falta de amor propio están en riesgo de padecer un trastorno alimenticio, sobre todo en estos días en los que la delgadez del cuerpo es sinónimo de belleza, de éxito, de popularidad y te lo repiten en televisión una y otra vez.

1. El tema central del artículo es

A. el testimonio de una joven que padeció anorexia.
B. informar sobre los síntomas de la anorexia.
C. sensibilizar a los lectores sobre los daños de la anorexia.
D. dar a conocer diversas opiniones sobre la

2. El título que lleva el diario escrito por la joven "saliendo del infierno" pretende señalar

A. los requerimientos sociales a que se ve sujeta una joven en la actualidad.
B. la angustia que experimenta un enfermo a quien le queda poco tiempo de vida.
C. la dificultad de los enfermos de anorexia por alcanzar aceptación social.
D. los padecimientos físicos y psicológicos que sufre quien tiene anorexia.

3. La finalidad de la joven al escribir el diario es:

A. trascender a través de la escritura tratando un tema personal y de interés social.
B. presentar a la anorexia como una grave enfermedad propia de la sociedad actual.
C. sobrellevar las dificultades físicas y psicológicas propias de la enfermedad.
D. concientizar sobre los daños que conlleva ajustarse a parámetros sociales establecidos.

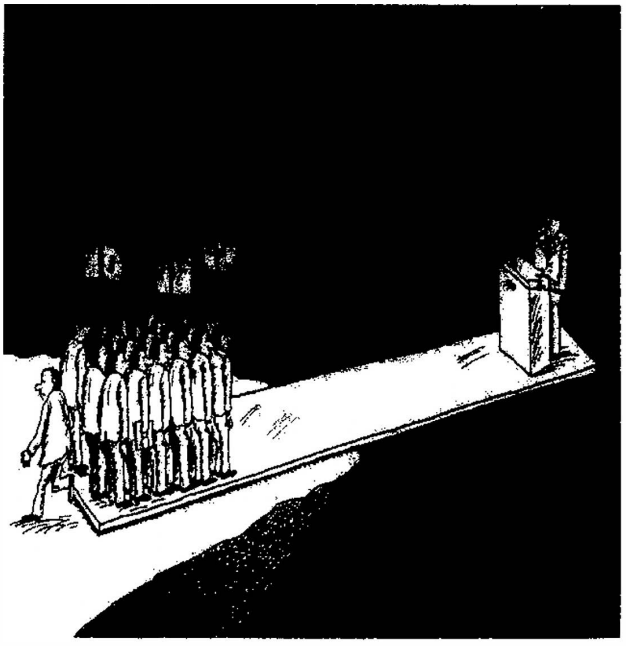
4. La motivación de la joven que terminó dando lugar al padecimiento de la anorexia fue:

A. la intención de agradar, respondiendo a los parámetros de belleza establecidos por la sociedad.
B. responder a los deseos de realización que de ella esperaban sus padres.
C. tratar de compensar a través de la apariencia física su falta de autoestima.
D. imitar los parámetros de belleza presentados como válidos por los medios de comunicación.

5. Puede inferirse que el papel que juegan los medios masivos de comunicación frente a determinadas prácticas socialmente aceptadas es:

A. difundirlas con objetividad.
B. rechazarlas por ser perjudiciales.
C. crearlas estableciendo modelos.
D. aprobarlas como válidas.

Responda las preguntas de la 6 a la 9 de acuerdo con la siguiente imagen



6. De la imagen se puede inferir que la relación de dominio depende del accionar:

A. de las dos partes.
B. del hombre que decide retirarse.
C. del pueblo.
D. del político.

7. El objetivo del dibujante es mostrar:

A. como lo política nubla el entendimiento.
B. como los políticos y el pueblo se necesitan mutuamente.
C. como los políticos dependen de la voluntad del pueblo.
D. como el pueblo necesita de la clase política.

8. El elemento gráfico que permite evidenciar el valor que se le da a la palabra del político es:

A. la actitud de levantar el brazo.
B. la actitud del ciudadano de abandonar el grupo.
C. la actitud del grupo al escuchar atentamente.
D. la actitud que ambas partes manifiestan.

9. Los condicionamientos sociales en la actualidad hacen que los ciudadanos:

A. no se preocupen por las relaciones de dependencia.
B. permanezcan en el grupo sin cuestionar.
C. cuestionen las relaciones sociales establecidas.
D. intenten dejar el grupo para revelarse.

Responda las preguntas de la 10 a la 12 de acuerdo con la siguiente información

Correa en Argentina: "Luchen para liberar a la libertad de expresión de la dictadura del capitalismo"

(Buenos Aires, Periodismo Internacional Alternativo 05/12/2012) (Fragmento)

10. Con la frase "un bien indispensable [...] no puede estar sujeto a la lógica del mercado", el Presidente Correa pretende indicar que:

A. los medios de comunicación tienen que estar en manos del estado.
B. los medios de comunicación deben ser profundamente democráticos.
C. la libertad de prensa no debe depender de la oferta y la demanda.
D. la lógica que debe imperar en los medios

11. El objetivo que persigue el presidente Rafael Correa con sus palabras es:

A. mostrar la realidad de la libertad de prensa dentro del sistema capitalista.
B. defender el libre acceso a la información que deben tener los ciudadanos.
C. criticar a cierta parte del periodismo que ha venido haciendo las cosas mal.
D. establecer otro tipo de comunicación

Con estas palabras, el presidente de Ecuador, Rafael Correa, pronunció su discurso luego de recibir el premio Rodolfo Walsh por su lucha contra los monopolios mediáticos y su apoyo a los medios de comunicación populares, distinción otorgada por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata (UNLP). Con el mismo premio fueron también homenajeados Evo Morales en el 2009 y Hugo Chávez en el 2011. "Cualquier regulación es satanizada como un atentado a la libertad de expresión, cuando lo que proveen es un bien indispensable y un derecho que nadie te puede quitar y que no puede estar sujeto a la lógica de mercado", señaló Correa ante el público que lo homenajeaba. En este sentido, en su discurso Correa afirmó que el problema de fondo "es la forma de la propiedad de los medios pese a la ética y el profesionalismo de cierta parte del periodismo" porque "la libertad de prensa no es otra cosa que la voluntad del dueño de la empresa", señaló el presidente ecuatoriano.

12. De las palabras del presidente puede inferirse que

A. los ciudadanos son mal informados por las empresas de prensa.
B. el estado debe hacerse cargo de la libertad de prensa.
C. los ciudadanos deben luchar para revertir la situación de la prensa.
D. el estado debe esforzarse por informar correctamente a los ciudadanos



13. Las habitaciones sencillas y dobles de una clínica suman 40 en total, si se sabe que hay 2 habitaciones dobles por cada 3 habitaciones sencillas. ¿Cuántas habitaciones dobles y sencillas hay en la clínica?

A. 5 habitaciones dobles y 35 habitaciones sencillas.

B. 16 habitaciones dobles y 24 habitaciones sencillas.

C. 24 habitaciones dobles y 16 habitaciones sencillas.

D. 80 habitaciones dobles y 120 habitaciones sencillas.

14. Tres hermanos: Juan, Carlos y María, aportaron $50.000, $80.000 y $100.000 respectivamente para comprar un artículo cuya venta les dejará una ganancia de $57.500 ¿Qué cantidad de dinero de la ganancia corresponderá a cada hermano una vez vendido el artículo?

A. A Juan le corresponden $12.250, a Carlos $20.000 y a María $25.250

B. A Juan le corresponden $12.000, a Carlos $20.500 y a María $25.000

C. A Juan le corresponden $12.500, a Carlos $20.000 y a María $25.000

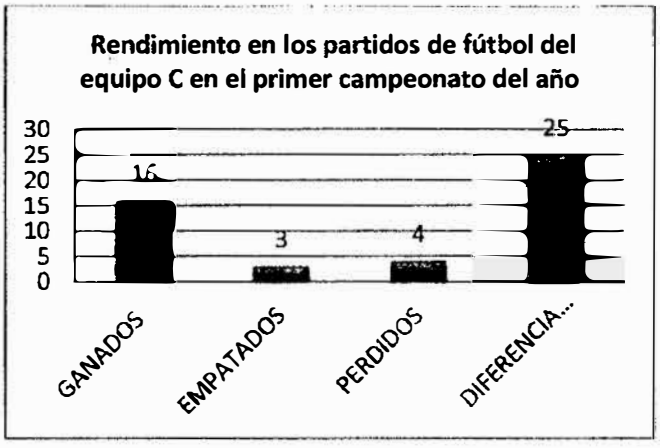
D. A Juan le corresponden $12.000, a Carlos $20.000 y a María $25.500

PREGUNTAS DE RAZONAMIENTO CUANTITATIVO

15. La gráfica muestra el rendimiento en los partidos de fútbol del equipo **C** en el primer campeonato del año, y el cuadromuestra el rendimiento de los cinco primeros equipos de fútbol del segundo campeonato del año.

Rendimiento de los cinco primeros equipos de fútbol en el Segundo campeonato del año

EQUIPO	PARTIDOS GANADOS	PARTIDOS EMPATADOS	PARTIDOS PERDIDOS	DIFERENCIA DE GOLES
A	20	2	1	30
B	16	2	5	21
C	14	4	5	27
D	11	6	6	15
E	11	4	8	3



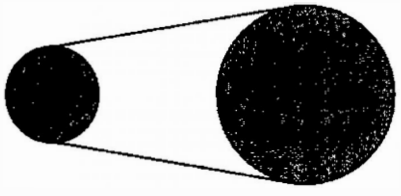
Respecto al rendimiento del equipo **C** en los dos campeonatos, es correcto afirmar que

A. ganó la misma cantidad de partidos en los dos campeonatos y perdió menos partidos en el segundo campeonato.

B. empató menos partidos y sumó más goles de diferencia en el primer campeonato.

C. ganó más partidos en el primer campeonato pero perdió más partidos en el segundo campeonato.

D. perdió más partidos en el primer campeonato y obtuvo más goles de diferencia en el segundo campeonato.



16. Si se tienen dos ruedas semejantes a las de la figura, y la rueda pequeña tiene un diámetro de 300 cm ¿Cuál es el diámetro de la rueda grande?

A. 600 cm. B. 900 cm. C. 1200 cm. D. 1500 cm.

Responda las preguntas 17 y 18 de acuerdo con la siguiente información:

A una sala de internet entraron 80 clientes de distintas edades durante las 8 horas de servicio de un determinado día. El cuadroque aparece a continuación relaciona la edad con el número de clientes

[illegible]	[illegible] DE CLIENTES
11 - 17	6
18 - 24	12
25 - 31	16
32 - 38	10
39 - 45	14

46 - 52	12
53 - 59	6
60 - 66	4

17. A partir de los datos de el cuadrose puede afirmar que:

A. los clientes con edad entre 18 y 31 años representan el 35% de la población total.
B. los clientes con edad entre 39 y 45 años representan el 17% de la población total.
C. los clientes con edad entre 25 y 31 años representan el 21% de la población total.
D. los clientes con edad entre 53 y 66 años representan el 12% de la población total.

18. El porcentaje de diferencia en la asistencia entre el grupo de clientes con menor edad al de clientes con mayor edad es

A. 25 % B. 2,5 % C. 22 % D. 2,2 %

Responda las preguntas 19 y 20 de acuerdo con la siguiente información:

Las siguientes ecuaciones pueden ser utilizadas para calcular la edad de María y de Sandra:

$$x + y = 34$$
$$x = y + 6$$

Donde x representa la edad de María y y la edad de Sandra.

19. De lo anterior se puede concluir que:

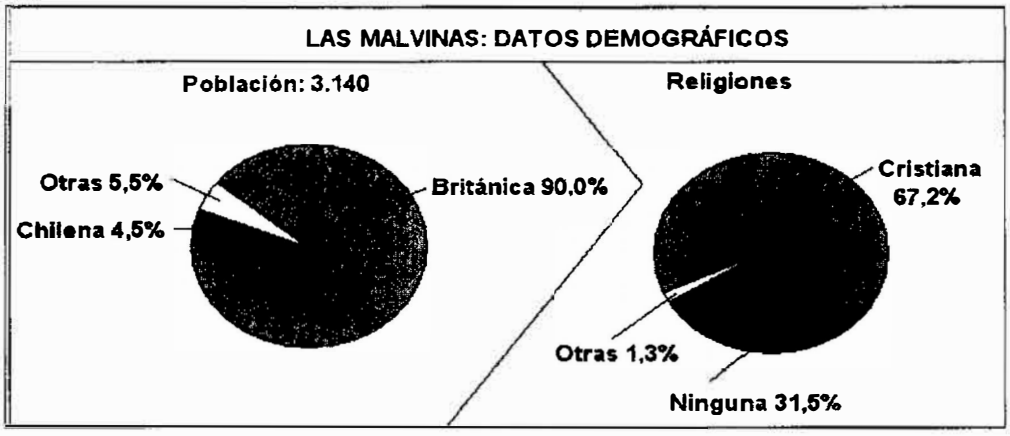
A. las edades de María y Sandra suman 34 años, y la edad de Sandra excede en 6 años la edad de María.
B. la diferencia entre la edad de María y la edad de Sandra es de 34 años, y la edad de María excede en 6 años la edad de Sandra.
C. las edades de María y Sandra suman 34 años, y la edad de María excede en 6 años la edad de Sandra.

20. ¿Cuál es la edad de María y cuál es la edad de Sandra?:

A. María tiene 22 años y Sandra tiene 12 años.
B. María tiene 20 años y Sandra tiene 14 años.
C. María tiene 12 años y Sandra tiene 22 años.
D. María tiene 14 años y Sandra

Responda las preguntas 21 y 22 de acuerdo con la siguiente información:

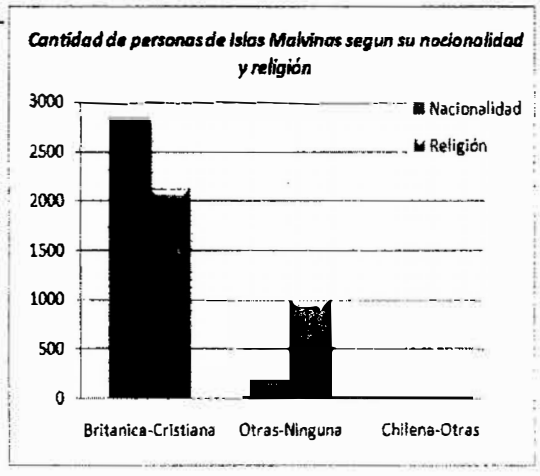
En la gráfica se presenta información relacionada con la población, nacionalidad y religión de los habitantes de Las Malvinas.



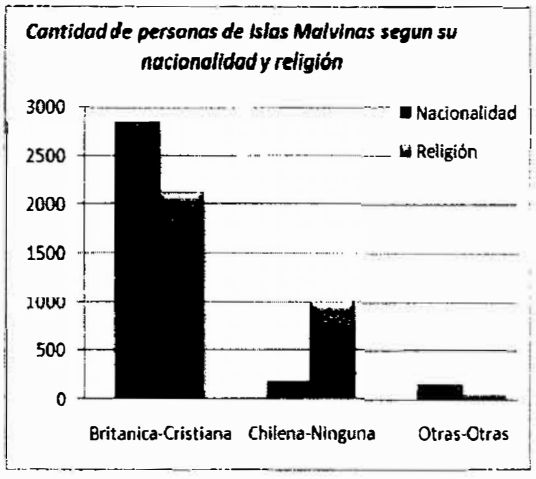
21. De acuerdo a la información suministrada en la gráfica se puede afirmar que:

A. 2826 habitantes son de nacionalidad Británica.
B. 142 habitantes son de nacionalidad Chilena.
C. 172 habitantes son de otra Nacionalidad.
D. 320 habitantes **NO** son de nacionalidad Británica.

A.

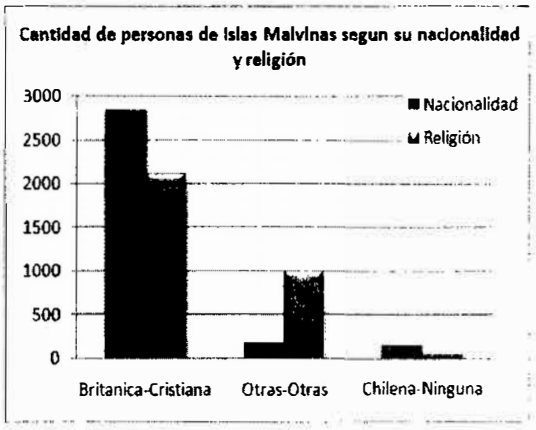


B.

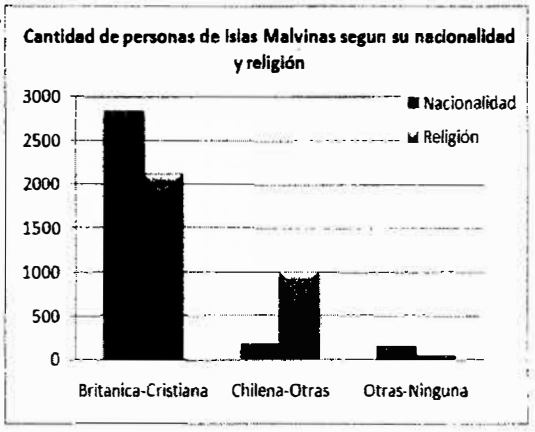


22. ¿Cuál de las siguientes gráficas representa la nacionalidad y religión de los habitantes de Las Malvinas?

C.

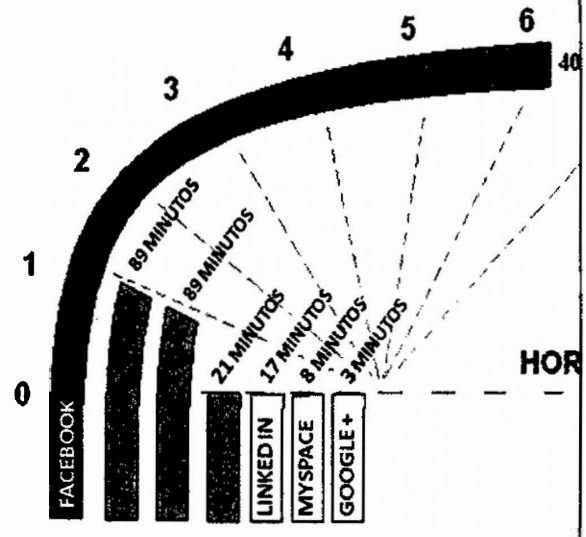


D.



Responda las preguntas 23 y 24 de acuerdo con la siguiente información:

La gráfica muestra el tiempo diario que las personas del mundo emplean en las redes sociales más utilizadas:



23. Teniendo en cuenta que el año tiene 365 días se puede afirmar que la gente invierte

A. 103 horas con 41 minutos del año en Myspace.
B. 113 horas con 5 minutos del año en Linked in.
C. 127 horas con 75 minutos del año en Twitter.
D. 3174 horas con 9 minutos del año en todas las redes sociales más utilizadas.

24. Respecto al tiempo total que las personas del mundo emplean en las redes sociales se puede afirmar que

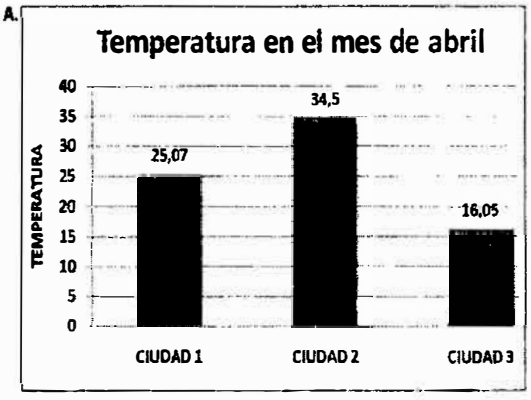
A. cerca del 64% se utiliza en Facebook.
B. cerca del 14% se utiliza en Twitter.
C. cerca del 3% se utiliza en Myspace.
D. cerca del 3% se utiliza en Google+.

25. En el cuadro se muestra la temperatura, en grados centígrados, de tres ciudades en el mes de enero.

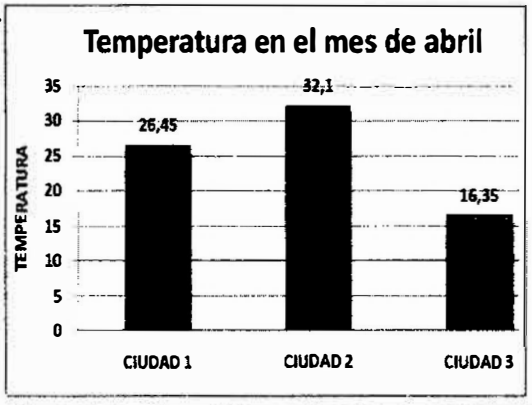
ENERO	
CIUDAD 1	23 °C
CIUDAD 2	30 °C
CIUDAD 3	15 °C

Si se sabe que para el mes de abril la temperatura de la ciudad 1 subió el 9%, la temperatura de la ciudad 2 subió el 7% y la temperatura de la ciudad 3 subió el 25%. ¿Qué gráfico representa la temperatura en el mes de abril?

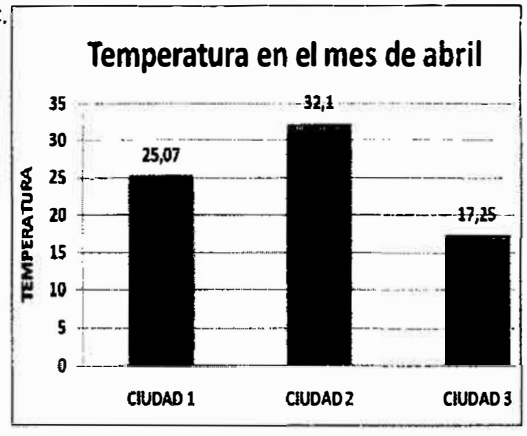
A.



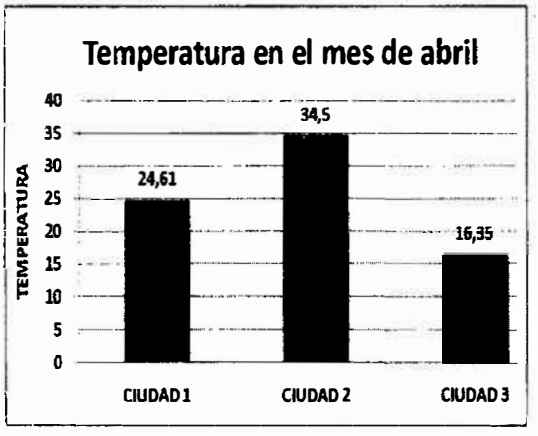
B.



C.



D.



PREGUNTAS DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

26. En la asignatura de religión de un colegio público se enseña a los estudiantes a ser personas de bien bajo el mandato de Dios, de acuerdo a los principios de la religión católica. Un estudiante que profesa otra religión pierde la asignatura por negarse a aceptar los postulados católicos.

De acuerdo a la constitución, el hecho de que se haya hecho reprobar la asignatura al estudiante por esa causa constituye

A. una discriminación del estudiante por su culto, porque éste le impide un adecuado desempeño en la asignatura de religión.
B. una violación a la libertad de culto, porque los colegios públicos no están obligados a impartir la religión católica.

C. una violación a la libertad de culto porque los colegios públicos se rigen bajo los preceptos constitucionales de un estado laico.
D. una medida académica necesaria, ya que el estudiante debe cumplir con el plan de estudios establecido por la institución.

Responda las preguntas 27 y 28 de acuerdo al siguiente texto.

Es inaceptable hoy en día la condición de abandono y marginamiento social de miles de personas pertenecientes a la tercera edad. En tiempos remotos la sociedad fue generosa con el anciano y lo hizo merecedor de respeto y veneración. Con la familia nuclear, el anciano pierde su lugar, la sociedad se vuelve esquiva con él y lo asocia con enfermedad, inutilidad, impotencia sexual y aislamiento; una serie de estigmas que lo relacionan con una edad estéril y dolorosa, distante de cualquier clase de placer o satisfacción. Esta situación, relacionada con problemas de orden económico y sociocultural, origina una condición de inseguridad para el anciano que hace cada vez más difícil su convivencia en familia, porque sus hijos han dejado de ser un apoyo para él.

27. Frente a la situación descrita, el estado social de derecho debería

A. favorecer principalmente a las personas de la tercera edad.
B. posicionar a los ancianos como eje fundamental de la familia.
C. garantizar a todos los ciudadanos condiciones de vida dignas.
D. recuperar el estatus que tenía el anciano en la sociedad antigua.

28. De acuerdo con la constitución, la atención a las personas de la tercera edad debe ser

A. interés de la caridad institucional, ya que estas personas necesitan atención por su alta condición de vulnerabilidad.
B. producto de una política pública, ya que los ancianos tienen carencias en su autonomía física o mental.
C. brindada por fundaciones de carácter privado, para garantizar la calidad del servicio y la satisfacción de los usuarios.
D. de bajo costo, ya que el dinero que demanda le resta presupuesto a la atención de la primera infancia y de la mujer.

29. Un joven suele caminar diariamente al trabajo, en su camino una joven empleada de una entidad del estado le dirige un gesto amable acompañado de una tierna sonrisa, él ante este mensaje se sonroja y sigue su camino hasta su destino, donde piensa en ella todo el día. Un día cualquiera la joven empleada es trasladada a una sucursal de la entidad al otro extremo de la ciudad. Días después el joven interpone una acción de tutela contra la entidad del estado por violación del derecho a la felicidad.

Puede afirmarse en este caso que la acción de tutela

A. es procedente, ya que aquel joven entró en una depresión que le impidió desarrollar adecuadamente su trabajo.

B. no es procedente, dado que la tutela es un mecanismo para la protección de los derechos fundamentales.

C. es procedente, debido a que el impacto emocional ante la ausencia de la joven afectó seriamente su salud.

D. no es procedente, porque la tutela es un mecanismo para la protección de los derechos económicos sociales y culturales.

30. Un adulto mayor, habitante de una urbanización, hace sonar su equipo de sonido a todo volumen en horas de la madrugada, despertando e incomodando a muchos de sus vecinos. Ante los reclamos él manifiesta hacer uso de su derecho a la libertad dado que está en su casa y porque es una persona de la tercera edad.

La actitud del adulto mayor es

A. adecuada, porque es un ciudadano que hace uso de sus derechos y libertades.

B. inadecuada, porque no invita a sus vecinos a disfrutar de su festejo, situación que los molesta y origina su rechazo.

C. adecuada, debido a que está en la intimidad de su hogar y la ley no le prohíbe que disfrute sus últimos años de vida.

D. inadecuada por ser una actitud de irrespeto de los derechos ajenos y abuso de los derechos propios.

31. Un grupo de ciudadanos colombianos superior al 5% del censo electoral existente, deciden presentar un proyecto de ley para que se establezca, por los entes territoriales (departamentos, municipios, distritos) la tarifa diferencial en el trasporte público a estudiantes de todos los niveles educativos

Este proyecto de ley deberá ser presentado ante

A. el poder ejecutivo, porque éste representa los intereses de los ciudadanos y de los entes territoriales.

B. el poder legislativo, para que lo declare ley de la república, debido a la justeza de sus pretensiones.

C. el poder judicial, porque es justo, dado que los estudiantes están en edad improductiva y no poseen recursos.

D. el poder legislativo, para que tramite la iniciativa y pueda llegar a convertirse en una ley de la república.

32. A través de un acuerdo municipal el concejo de una ciudad colombiana prohibió tener perros como mascotas en los hogares argumentando problemas de salud pública; la comunidad decide organizarse para pedir que se anule esta medida, sosteniendo que es arbitraria para quienes consideran a estos animales como sus fieles amigos.

Para lograr su objetivo la comunidad debe

A. impulsar la realización de un plebiscito derogatorio para rechazar la medida adoptada por el órgano legislativo municipal.
B. convocar la realización de una consulta popular para que el pueblo directamente afectado rechace esta medida.
C. promover la convocatoria de un referendo derogatorio para rechazar la medida adoptada por el concejo municipal.
D. promover la realización de un cabildo abierto para discutir con las autoridades locales la conveniencia de la medida adoptada.

33. Una ley de la república obliga a los alcaldes municipales a garantizar la educación gratuita en todos los colegios públicos del municipio, sin embargo a través de un acto administrativo un alcalde ordena a los rectores de su municipio cobrar una suma simbólica por matrícula para poder mantener el servicio de aseo y vigilancia en los colegios.

Ante esta situación un padre de familia debería

A. interponer una acción de tutela contra el alcalde por violar el derecho a la educación.
B. interponer una acción popular contra el alcalde por lesionar los derechos e intereses colectivos.
C. interponer una acción de grupo contra el alcalde para que repare el daño causado a los derechos colectivos.
D. interponer una acción de cumplimiento contra el alcalde para que acate la ley establecida.

34. La autoridad municipal ha prohibido a las parejas del mismo sexo transitar por los parques públicos agarradas de la mano y manifestándose cariño físicamente, por considerar que estas actitudes perturban a los demás habitantes que frecuentan estos sitos destinados al esparcimiento.

La medida de la autoridad municipal es

A. constitucional porque busca proteger el derecho a la intimidad.
B. anticonstitucional porque atenta contra el libre desarrollo de la personalidad.
C. anticonstitucional porque lesiona el derecho a la intimidad.
D. constitucional porque protege la honra de la mayoría de los habitantes.

Responda las preguntas 35 y 36 de acuerdo al siguiente texto.

En una ciudad el espacio público es invadido por vendedores informales que encuentran en esta actividad la única alternativa laboral con la que pueden garantizar el sustento de sus familias. El alcalde decide desalojar a la fuerza a estas personas del centro de la ciudad y reubicarlas en locales comerciales a las afueras de la misma.

35. La principal consecuencia que se esperaría de esta medida sería

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

A. la aceptación de los vendedores ambulantes al desalojo y traslado a los locales, donde los clientes acudirán a comprar sus artículos.
B. el rechazo a la reubicación por parte de los vendedores, por no considerar que los locales les ofrecen los mismos beneficios.
C. el rechazo de la medida por la ciudadanía, que tendrá que desplazarse a las afueras de la ciudad para poder hacer sus compras.
D. el rechazo de los comerciantes formales, que verían con el paso del tiempo nuevos vendedores informales ocupando el espacio público.

36. El sustento constitucional del desalojo de los vendedores ambulantes es

A. el derecho de los comerciantes formales a una competencia en igualdad de condiciones.
B. el derecho de los ciudadanos a disfrutar del espacio público en igualdad de condiciones.
C. el deber del estado de velar por la protección del espacio público y su destinación al uso común.
D. su derecho a formalizar su actividad económica, prestar un mejor servicio y crecer económicamente.

37. Durante el desarrollo de una protesta los estudiantes de una universidad del estado presentan un pliego de peticiones cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad académica; exigen del estado mayor inversión en investigación, mayor proyección social y cualificación de la planta docente. Mientras tanto las directivas, conscientes de esas mismas necesidades, pretenden que los recursos necesarios para cumplir con esos objetivos sean pagados por los estudiantes en el valor del semestre.

En la situación planteada se presenta

A. coincidencia entre los intereses del estado y de las directivas, dado que estos propenden por el mejoramiento de la calidad de la institución.
B. discrepancia entre los propósitos de directivos y estudiantes, porque los primeros pretenden que los estudiantes cubran el valor de la mejora en la calidad.
C. coincidencia entre los objetivos de los estudiantes y las directivas a pesar del desacuerdo en el posible origen de los recursos.
D. discrepancia entre los intereses del estado y de los docentes, considerando que éste no les provee los recursos necesarios para cualificarse.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA
HOJA DE RESPUESTAS

FECHA

DÍA: _____ MES: _____ AÑO: _____

DATOS DEL ESTUDIANTE

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE

TIPO DE DOCUMENTO: _____ Nº DE DOCUMENTO: _____

DATOS DEL PROGRAMA

(MARQUE CON UNA EQUIS)
DERECHO ☐ PSICOLOGÍA ☐ TRABAJO SOCIAL ☐

ADM. EMPRESAS ☐ ING. SISTEMAS ☐

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1	A	B	C	D	11	A	B	C	D	21	A	B	C	D	31	A	B	C	D
2	A	B	C	D	12	A	B	C	D	22	A	B	C	D	32	A	B	C	D
3	A	B	C	D	13	A	B	C	D	23	A	B	C	D	33	A	B	C	D
4	A	B	C	D	14	A	B	C	D	24	A	B	C	D	34	A	B	C	D
5	A	B	C	D	15	A	B	C	D	25	A	B	C	D	35	A	B	C	D
6	A	B	C	D	16	A	B	C	D	26	A	B	C	D	36	A	B	C	D
7	A	B	C	D	17	A	B	C	D	27	A	B	C	D	37	A	B	C	D
8	A	B	C	D	18	A	B	C	D	28	A	B	C	D					
9	A	B	C	D	19	A	B	C	D	29	A	B	C	D					
10	A	B	C	D	20	A	B	C	D	30	A	B	C	D					

Si va a realizar correcciones en las respuestas borre cuidadosamente y rellene nuevamente el óvalo de la respuesta que considere correcta. Utilice únicamente

Anexo 5. Prueba objetiva de lectura crítica aplicada a estudiantes de últimos semestres

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA	

Indicaciones generales:
- Su nombre y demás datos deben ir en el espacio dispuesto en la hoja de respuestas.
- No raye este cuadernillo, al finalizar la prueba debe devolverlo al supervisor.
- No seguir las indicaciones del supervisor es causal de anulación de la prueba.
- El tiempo disponible para resolver la prueba es de **40 minutos.**

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

A continuación encontrará **17** preguntas de selección múltiple con única respuesta. Este tipo de preguntas constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). Sólo una de las cuatro opciones responde correctamente a la pregunta. Usted debe seleccionar la respuesta correcta y marcarla en su hoja de respuestas **rellenando** el óvalo correspondiente a la letra que identifica la opción elegida. Responda utilizando lápiz de mina negra N° 2.

Responda las preguntas 1 a 5 de acuerdo con la siguiente información

Anorexia, una enfermedad que aniquila lentamente

(CALI (COLPRENSA-EL PAÍS) | 10 DE FEBRERO DE 2013) (Fragmento)La anorexia, escribió una joven en su diario, es un silencioso acercamiento a la muerte. La anorexia, esa pérdida decidida del peso del cuerpo, añadió, es un monstruo que si se menosprecia mata lentamente, como el cáncer. A ella, justamente, le sucedió. La joven escribió ese diario como terapia. Lo tituló, *Saliendo del Infierno*. Seis meses después de haberlo terminado, murió. Una reconocida editorial decidió publicarlo. La joven era hija única, el centro de atención de su familia y eso, sospechaba, la convirtió en una mujer perfeccionista. Le daba miedo desilusionar a los demás. No se permitía un error, un fracaso, sentía vergüenza si se equivocaba. Los psiquiatras lo afirman, las personas que sienten la obligación de ser perfectas para agradar a los otros, las personas extremistas, rígidas y con falta de amor propio están en riesgo de padecer un trastorno alimenticio, sobre todo en estos días en los que la delgadez del cuerpo es sinónimo de belleza, de éxito, de popularidad y te lo repiten en televisión una y otra vez.

1. El tema central del artículo es:

A. el testimonio de una joven que padeció anorexia.
B. informar sobre los síntomas de la anorexia.
C. sensibilizar a los lectores sobre los daños de la anorexia.
D. dar a conocer diversas opiniones sobre la anorexia.

2. El título que lleva el diario escrito por la joven "saliendo del infierno" pretende señalar:

A. los requerimientos sociales a que se ve sujeta una joven en la actualidad.
B. la angustia que experimenta un enfermo a quien le queda poco tiempo de vida.
C. la dificultad de los enfermos de anorexia por alcanzar aceptación social.
D. los padecimientos físicos y psicológicos que sufre quien tiene anorexia.

3. La finalidad de la joven al escribir el diario es

A. trascender a través de la escritura tratando un tema personal y de interés social.
B. presentar a la anorexia como una grave enfermedad propia de la sociedad actual.
C. sobrellevar las dificultades físicas y psicológicas propias de la enfermedad.
D. concientizar sobre los daños que conlleva ajustarse a parámetros sociales establecidos.

4. La motivación de la joven que terminó dando lugar al padecimiento de la anorexia fue:

A. la intención de agradar, respondiendo a los parámetros de belleza establecidos por la sociedad.
B. responder a los deseos de realización que de ella esperaban sus padres.
C. tratar de compensar a través de la apariencia física su falta de autoestima.
D. imitar los parámetros de belleza presentados como válidos por los medios de comunicación.

5. Puede inferirse que el papel que juegan los medios masivos de comunicación frente a determinadas prácticas socialmente aceptadas es

A. difundirlas con objetividad.
B. rechazarlas por ser perjudiciales.
C. crearlas estableciendo modelos.
D. aprobarlas como válidas.

Responda las preguntas de la 6 a la 10 de acuerdo con la siguiente información

La última novela de Saramago

El Espectador 1- 3- 2012 Por: Angélica Gallón Salazar (Fragmento)

La entregó a una editorial en 1953 y se refundió hasta 1989. En vida, el nobel portugués no quiso publicarla y ahora su esposa y traductora la saca a la luz. Fue una humillación. Se sintió pisoteado. Había dedicado muchas horas a esa novela que le resultaba fácil de leer, que, sin embargo, era compleja por la cantidad de personajes que se cruzaban sin refundirse.

José Saramago era joven y había puesto mucha vida ahí, en la escritura de su novela de barrio, Claraboya. Sin embargo, el silencio tajante que recibió de esa editorial a la que en 1953 entregó la que era su segunda novela terminada, ensombreció algo de esa juventud. El castigo del silencio hizo hablar al portugués: "Si lo que tengo que decir no interesa a nadie, me callo".

"Luego, Saramago maduró y unas décadas después se dijo: 'Quien ha estado en silencio tanto tiempo no puede morir sin decir todo'. Ahí se puso a escribir como un condenado y lo hizo hasta pocos días antes de morir", dice su esposa y traductora al español, Pilar del Río, recordando las palabras del difunto escritor. Claraboya es una mirada desde el techo de cristal de un edificio en el que viven seis humildes familias cuyos miembros están siempre sobrellevando algún enredo.

6. La decisión de José Saramago de no publicar el libro en vida se debió a que:

A. se sintió humillado por el rechazo de la editorial.
B. era muy compleja por la cantidad de personajes.
C. su obra no había tenido interés para la editorial.
D. la consideraba una obra de barrio, de su juventud.

7. Dentro de la información que brinda el texto se puede tomar como irrelevante:

A. la humillación que sintió Saramago por el rechazo de su novela.
B. la condición de traductora de su esposa, quien publicó la novela.
C. la reflexión del autor como consecuencia del rechazo de su novela.
D. la complejidad de la obra, evidenciada en el número de sus personajes.

8. Una fuente externa al artículo que aparece en el texto para aclarar como impactó al joven autor el rechazo de su novela es:

A. la alusión a las horas que Saramago dedicó a escribir la novela.
B. la cita de las palabras del propio Saramago y de su esposa.
C. la reseña que se hace del contenido de la obra "Claraboya".
D. la referencia a la decisión del autor de no publicar la novela en vida.

9. Puede afirmarse que la intención del tercer párrafo del texto es:

A. mostrar el gran esfuerzo intelectual que para Saramago significó la escritura de su obra.
B. evidenciar la falta de conocimiento literario de la editorial que rechazó la novela de Saramago.
C. mostrar las consecuencias que tuvo para la difusión de la novela, el rechazo de la editorial.
D. aclarar al lector la importancia que tenía para Saramago la publicación de su novela "Claraboya"

10. Puede inferirse que el papel que jugó la editorial en la publicación de Claraboya fue:

A. nulo.
B. importante.
C. determinante.
D. insignificante.

Responda las preguntas de la 11 a la 13 de acuerdo con la siguiente información

Correa en Argentina: "Luchen para liberar a la libertad de expresión de la dictadura del capitalismo"

(Buenos Aires, Periodismo Internacional Alternativo 05/12/2012) (Fragmento)

Con estas palabras, el presidente de Ecuador, Rafael Correa, pronunció su discurso luego de recibir el premio Rodolfo Walsh por su lucha contra los monopolios mediáticos y su apoyo a los medios de comunicación populares, distinción otorgada por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata (UNLP). Con el mismo premio fueron también homenajeados Evo Morales en el 2009 y Hugo Chávez en el 2011.

"Cualquier regulación es satanizada como un atentado a la libertad de expresión, cuando lo que proveen es un bien indispensable y un derecho que nadie te puede quitar y que no puede estar sujeto a la lógica de mercado", señaló Correa ante el público que lo homenajeaba.

En este sentido, en su discurso Correa afirmó que el problema de fondo "es la forma de la propiedad de los medios pese a la ética y el profesionalismo de cierta parte del periodismo" porque "la libertad de prensa no es otra cosa que la voluntad del dueño de la empresa", señaló el presidente ecuatoriano.

11. Con la frase "un bien indispensable [...] no puede estar sujeto a la lógica del mercado", el Presidente Correa pretende indicar que:

A. los medios de comunicación tienen que estar en manos del estado.
B. los medios de comunicación deben ser profundamente democráticos.
C. la libertad de prensa no debe depender de la oferta y la demanda.
D. la lógica que debe imperar en los medios debe ser la gubernamental.

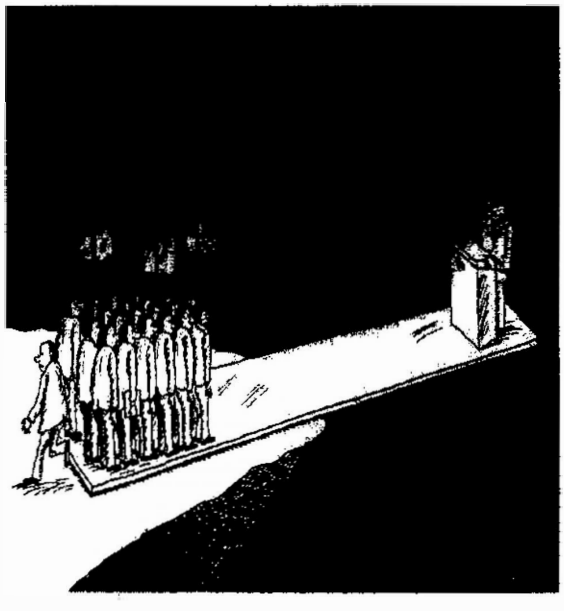
12. El objetivo que persigue el presidente Rafael Correa con sus palabras es:

A. mostrar la realidad de la libertad de prensa dentro del sistema capitalista.
B. defender el libre acceso a la información que deben tener los ciudadanos.
C. criticar a cierta parte del periodismo que ha venido haciendo las cosas mal.
D. establecer otro tipo de comunicación más equitativa para todos.

13. De las palabras del presidente puede inferirse que:

A. los ciudadanos son mal informados por las empresas de prensa.
B. el estado debe hacerse cargo de la libertad de prensa.
C. los ciudadanos deben luchar para revertir la situación de la prensa.
D. el estado debe esforzarse por informar correctamente a los ciudadanos

Responda las preguntas de la 14 a la 17 de acuerdo con la siguiente información



14. De la imagen se puede inferir que la relación de dominio depende del accionar:

A. de las dos partes.
B. del hombre que decide retirarse.
C. del pueblo.
D. del político.

15. El objetivo del dibujante es mostrar:

A. como lo política nubla el entendimiento.
B. como los políticos y el pueblo se necesitan mutuamente.
C. como los políticos dependen de la voluntad del pueblo.
D. como el pueblo necesita de la clase política.

16. El elemento gráfico que permite evidenciar el valor que se le da a la palabra del político es:

A. la actitud de levantar el brazo.
B. la actitud del ciudadano de abandonar el grupo.
C. la actitud del grupo al escuchar atentamente.
D. la actitud que ambas partes manifiestan.

17. Los condicionamientos sociales en la actualidad hacen que los ciudadanos:

A. no se preocupen por las relaciones de dependencia.
B. permanezcan en el grupo sin cuestionar.
C. cuestionen las relaciones sociales establecidas.
D. intenten dejar el grupo para revelarse.

Anexo 6. Prueba objetiva de razonamiento cuantitativo aplicada a estudiantes de últimos semestres

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA PRUEBA DE RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	

Indicaciones generales:
- Su nombre y demás datos deben ir en el espacio dispuesto en la hoja de respuestas.
- No raye este cuadernillo, se le entregará una hoja en blanco para realizar los procedimientos necesarios.
- Tanto el cuadernillo como la hoja de procedimientos deben ser devueltos al supervisor.
- No seguir las indicaciones del supervisor es causal de anulación de la prueba.

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

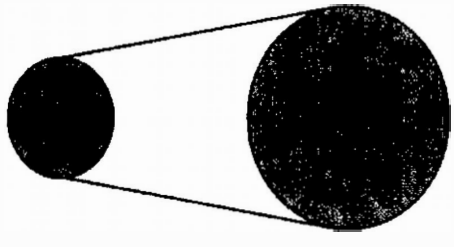
A continuación encontrará **27** preguntas de selección múltiple con única respuesta. Este tipo de preguntas constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). Sólo una de las cuatro opciones responde correctamente a la pregunta. Usted debe seleccionar la respuesta correcta y marcarla en su hoja de respuestas **rellenando** el óvalo correspondiente a la letra que identifica la opción elegida. Responda utilizando lápiz de mina negra N° 2.

---

1. Las habitaciones sencillas y dobles de una clínica suman 40 en total, si se sabe que hay 2 habitaciones dobles por cada 3 habitaciones sencillas. ¿Cuántas habitaciones dobles y sencillas hay en la clínica?

A. 5 habitaciones dobles y 35 habitaciones sencillas.
B. 16 habitaciones dobles y 24 habitaciones sencillas.
C. 24 habitaciones dobles y 16 habitaciones sencillas.
D. 80 habitaciones dobles y 120 habitaciones sencillas.

2. Dos ruedas están unidas por una correa transmisora como lo muestra la siguiente figura.



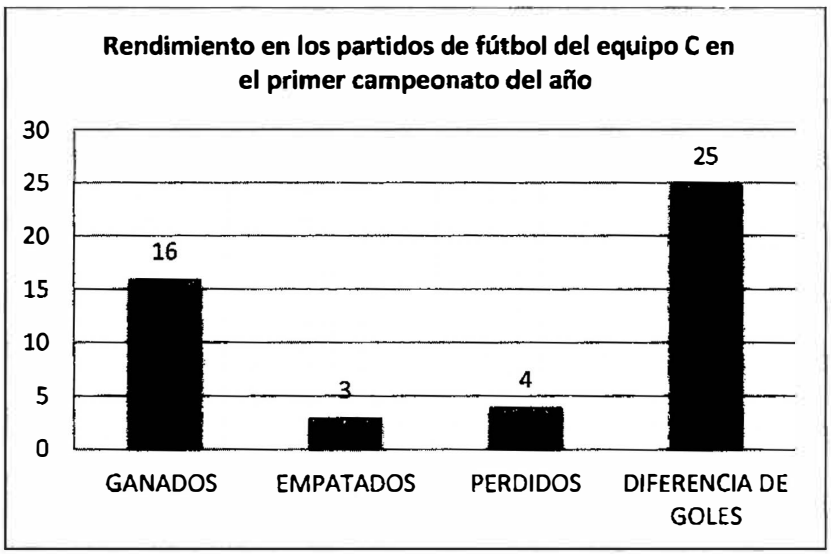
Cuando la rueda pequeña ha dado 300 vueltas, ¿cuántas vueltas habrá dado la rueda grande?

A. 600 vueltas.
B. 900 vueltas.
C. 1200 vueltas.
D. 1500 vueltas.

3. Tres hermanos: Juan, Carlos y María, aportaron $50.000, $80.000 y $100.000 respectivamente para comprar un artículo cuya venta les dejará una ganancia de $57.500 ¿Qué cantidad de dinero de la ganancia corresponderá a cada hermano una vez vendido el artículo?

A. A Juan le corresponden $12.250, a Carlos $20.000 y a María $25.250
B. A Juan le corresponden $12.000, a Carlos $20.500 y a María $25.000
C. A Juan le corresponden $12.500, a Carlos $20.000 y a María $25.000
D. A Juan le corresponden $12.000, a Carlos $20.000 y a María $25.500

4. La gráfica muestra el rendimiento en los partidos de fútbol del equipo **C** en el primer campeonato del año, y el cuadromuestra el rendimiento de los cinco primeros equipos de fútbol del segundo campeonato del año.



Rendimiento de los cinco primeros equipos de fútbol en el Segundo campeonato del año

EQUIPO	PARTIDOS GANADOS	PARTIDOS EMPATADOS	PARTIDOS PERDIDOS	DIFERENCIA DE GOLES
A	20	2	1	30
B	16	2	5	21
C	14	4	5	27
D	11	6	6	15
E	11	4	8	3

Respecto al rendimiento del equipo **C** en los dos campeonatos, es correcto afirmar que:

A. ganó la misma cantidad de partidos en los dos campeonatos y perdió menos partidos en el segundo campeonato.

B. empató menos partidos y sumó más goles de diferencia en el primer campeonato.

C. ganó más partidos en el primer campeonato pero perdió más partidos en el segundo campeonato.

D. perdió más partidos en el primer campeonato y obtuvo más goles de diferencia en el segundo campeonato.

Responda las preguntas 5 y 6 de acuerdo con la siguiente información:

A una sala de internet entraron 80 clientes de distintas edades durante las 8 horas de servicio de un determinado día. El cuadroque aparece a continuación relaciona la edad con el número de clientes

[illegible]	[illegible] DE [illegible]
11 - 17	6
18 - 24	12
25 - 31	16
32 - 38	10
39 - 45	14
46 - 52	12
53 - 59	6
60 - 66	4

5. A partir de los datos de el cuadrose puede afirmar que:

A. los clientes con edad entre 18 y 31 años representan el 35% de la población total.

B. los clientes con edad entre 39 y 45 años representan el 17% de la población total.

C. los clientes con edad entre 25 y 31 años representan el 21% de la población total.

D. los clientes con edad entre 53 y 66 años representan el 12% de la población total.

6. El porcentaje de diferencia en la asistencia entre el grupo de clientes con menor edad al de clientes con mayor edad es

A. 25 % **B.** 2,5 % **C.** 22 % **D.** 2,2 %

Responda las preguntas 7 y 8 de acuerdo con la siguiente información:

Las siguientes ecuaciones pueden ser utilizadas para calcular la edad de María y de Sandra:

$$\begin{aligned} x + y &= 34 \\ x &= y + 6 \end{aligned}$$

Donde x representa la edad de María y y la edad de Sandra.

7. De lo anterior se puede concluir que

A. las edades de María y Sandra suman 34 años, y la edad de Sandra excede en 6 años la edad de María.
B. la diferencia entre la edad de María y la edad de Sandra es de 34 años, y la edad de María excede en 6 años la edad de Sandra.
C. las edades de María y Sandra suman 34 años, y la edad de María excede en 6 años la edad de Sandra.
D. la diferencia entre la edad de María y la edad de Sandra es de 6 años, y María es la menor de las dos mujeres.

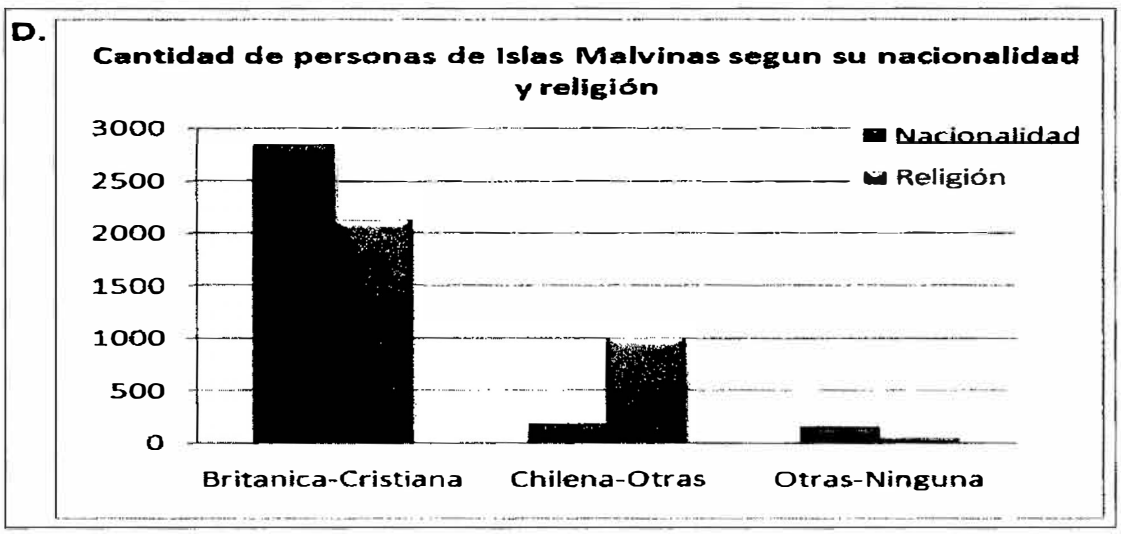
8. ¿Cuál es la edad de María y cuál es la edad de Sandra?

A. María tiene 22 años y Sandra tiene 12 años.
B. María tiene 20 años y Sandra tiene 14 años.
C. María tiene 12 años y Sandra tiene 22 años.
D. María tiene 14 años y Sandra tiene 20 años.

Responda las preguntas 9 y 10 de acuerdo con la siguiente información:

En la gráfica se presenta información relacionada con la población, nacionalidad y religión de los habitantes de Las Malvinas.

D.

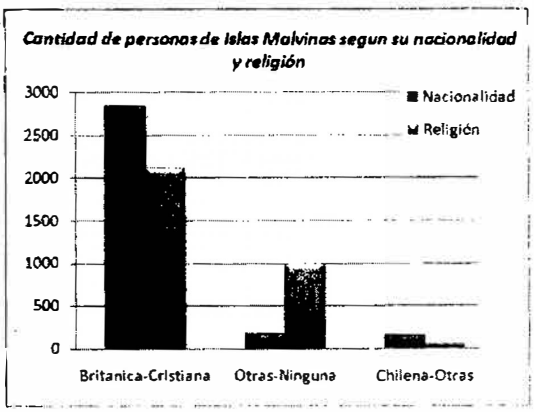


9. De acuerdo a la información suministrada en la gráfica se puede afirmar que

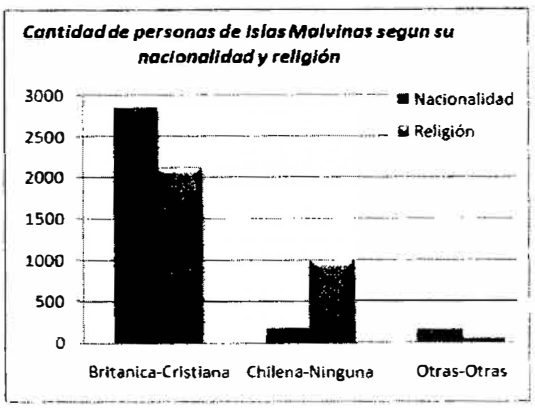
A. 2826 habitantes son de nacionalidad Británica.
B. 142 habitantes son de nacionalidad Chilena.
C. 172 habitantes son de otra Nacionalidad.
D. 320 habitantes **NO** son de nacionalidad Británica.

10. ¿Cuál de las siguientes gráficas representa la nacionalidad y religión de los habitantes de Las Malvinas?

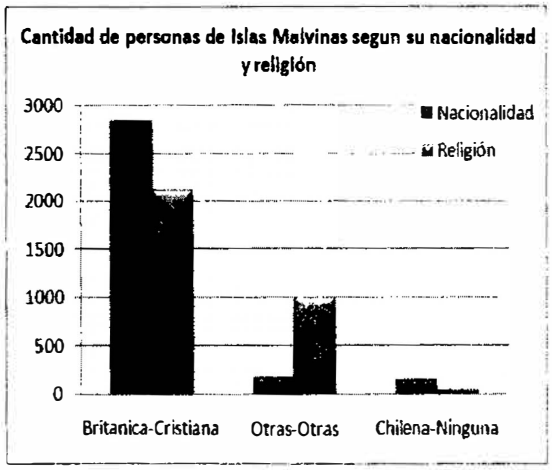
A.


Cantidad de personas de Islas Malvinas segun su nacionalidad y religión
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
Nacionalidad
Religión
Britanica-Cristiana
Otras-Ninguna
Chilena-Otras

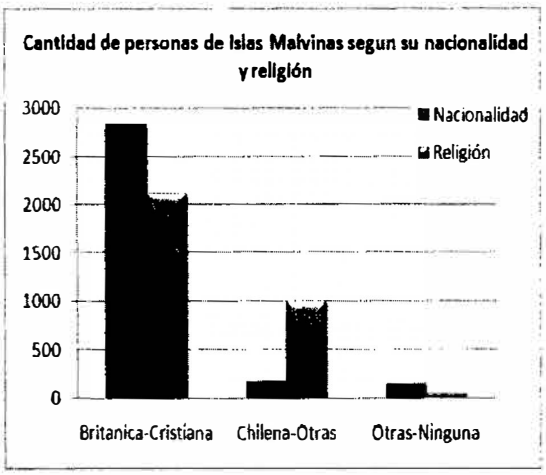
B.


Cantidad de personas de Islas Malvinas segun su nacionalidad y religión
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
Nacionalidad
Religión
Britanica-Cristiana
Chilena-Ninguna
Otras-Otras

C.


Cantidad de personas de Islas Malvinas segun su nacionalidad y religión
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
Nacionalidad
Religión
Britanica-Cristiana
Otras-Otras
Chilena-Ninguna

D.

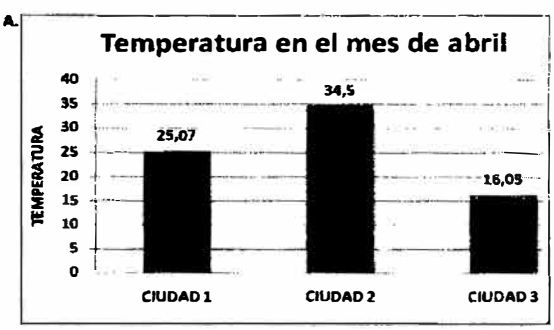

Cantidad de personas de Islas Malvinas segun su nacionalidad y religión
3000
2500
2000
1500
1000
500
0
Nacionalidad
Religión
Britanica-Cristiana
Chilena-Otras
Otras-Ninguna

13. En el cuadro se muestra la temperatura, en grados centígrados, de tres ciudades en el mes de enero.

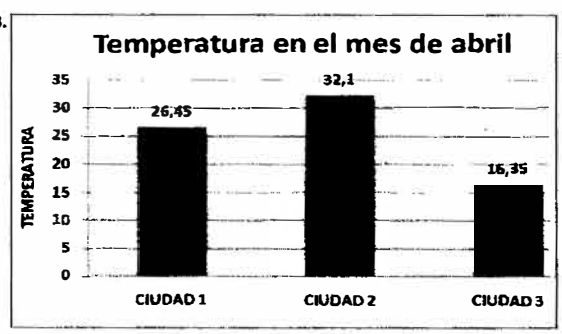
[redacted]	
CIUDAD 1	23 °C
CIUDAD 2	30 °C
CIUDAD 3	15 °C

Si se sabe que para el mes de abril la temperatura de la ciudad 1 subió el 9%, la temperatura de la ciudad 2 subió el 7% y la temperatura de la ciudad 3 subió el 25%. ¿Qué gráfico representa la temperatura en el mes de abril?

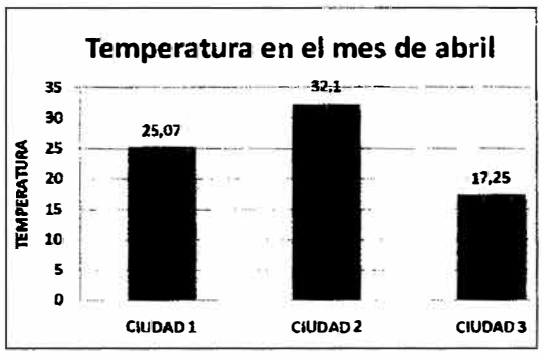
A.



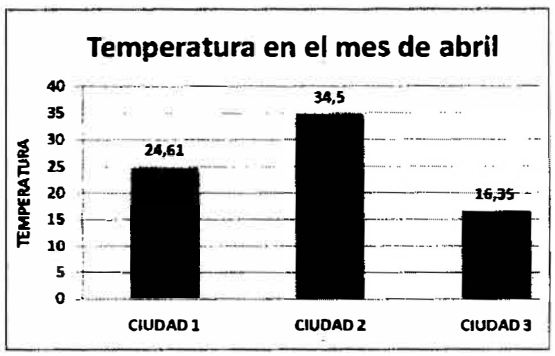
B.



C.

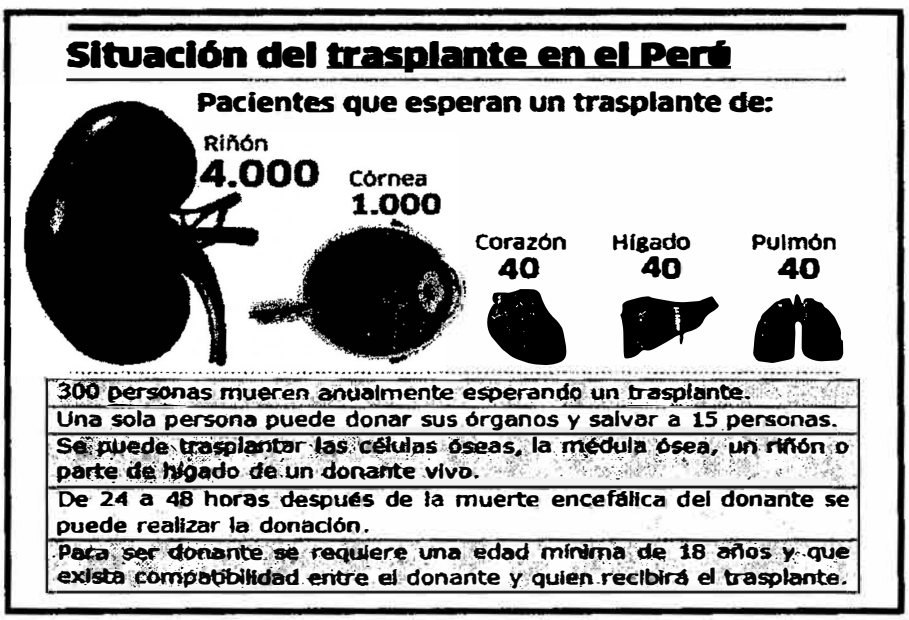


D.



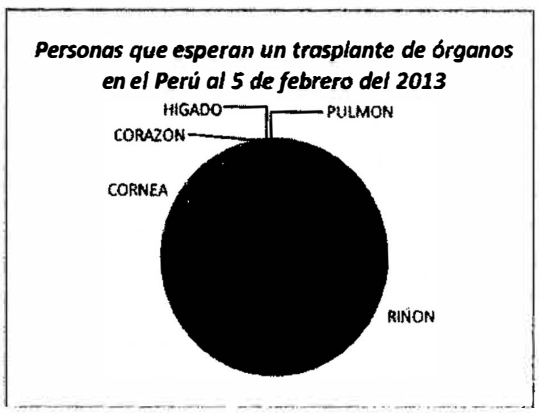
Responda las preguntas de la 14 a la 16 de acuerdo con la siguiente información:

La Organización Nacional de Donación y Trasplantes (ONDT) muestra la cifra de pacientes que esperan un trasplante de riñón, córnea, corazón, hígado y pulmón en el Perú a la fecha del 5 de febrero del 2013.



14. La grafica que representa la situación de espera de trasplante de órganos en el Perú es:

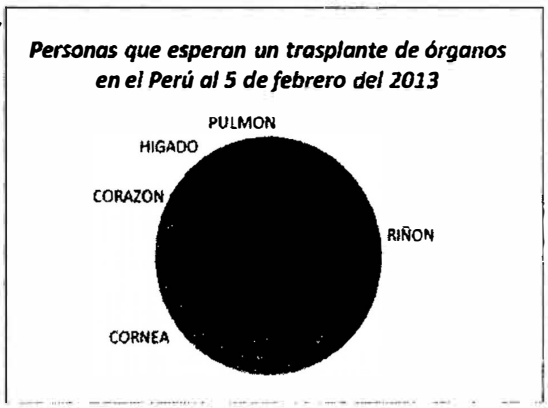
A.



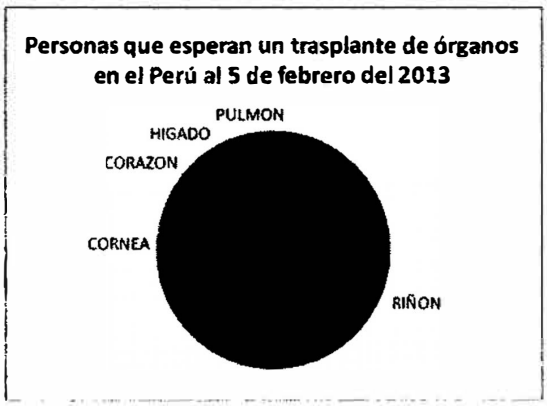
B.



C.



D.



15. Según los datos de la Organización Nacional de Donación y Trasplante

A. de cada 100 pacientes, 78 esperan trasplante de riñón.
B. de cada 100 pacientes, 30 esperan trasplante de córnea.
C. de cada 100 pacientes, 3 esperan trasplante de pulmón.
D. de cada 100 pacientes, 2 esperan trasplante de

16. Si se desea reducir a cero los índices de mortalidad por espera de trasplantes se necesitan

A. máximo 20 personas.
B. entre 15 y 30 personas.
C. al menos 20 personas.
D. un total de 30 personas.

17. Un estudiante ganó una beca para estudiar en Suecia. Para ello presentó un examen de 120 preguntas en el cual sacó un puntaje de 390 puntos. Después de presentar el examen supo que por cada respuesta correcta obtenía 5 puntos, y por cada respuesta incorrecta perdía 2 puntos.

Se sabe que x representa el número de respuestas correctas y y el número de respuestas incorrectas.

¿Cuál de las siguientes ecuaciones matemáticas se debe resolver para determinar el número de respuestas correctas?

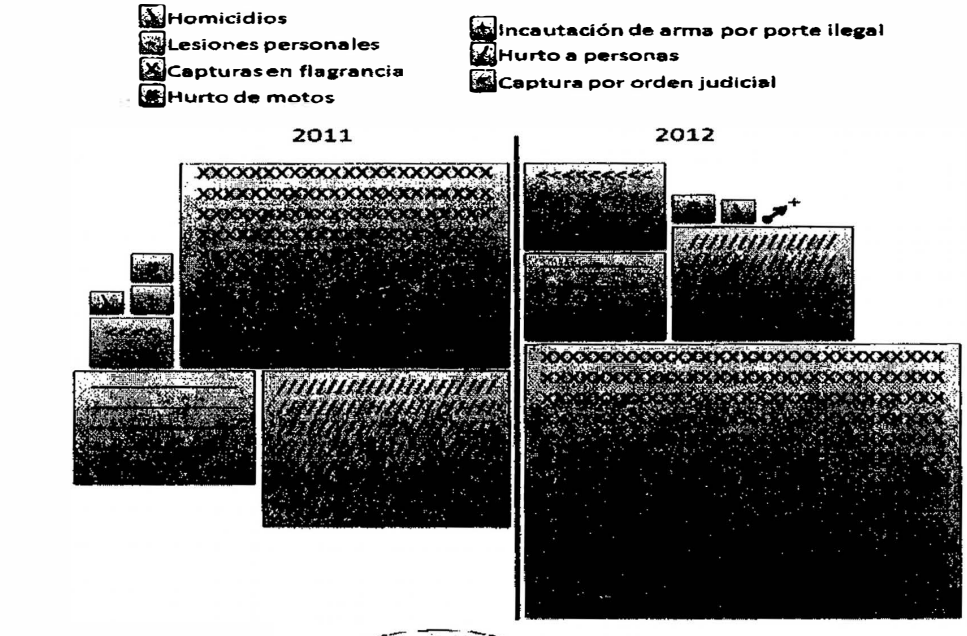
A. $5x - 2(120 - x) = 390$ **B.** $x + y = 120$ $2x - 5y = 390$ **C.** $2x - 5(120 - x) = 390$ **D.** $x + y = 120$ $5x + 2y = 390$

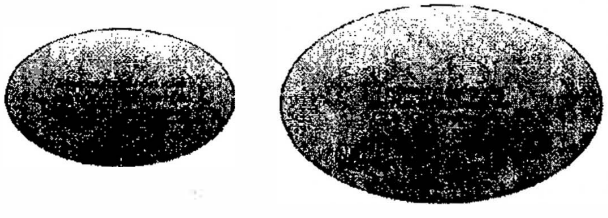
18. Un ciudadano retiró del banco $960.000 y le entregaron solamente billetes de $20.000 y $50.000. Si recibió un total de 30 billetes, ¿Cuántos billetes de $20.000 recibió?

A. 12 **B.** 16 **C.** 18
D. 20

Responda las preguntas de la 19 a la 21 de acuerdo con la siguiente información:

MAPA DE LOS DELITOS EN COLOMBIA





	2011	2012
Capturas en flagrancia	362	516
Hurto a personas	257	185
Homicidios	40	33
Hurto de motos	44	48
Lesiones personales	185	138
Incautación de armas por porte ilegal	40	6
Captura por orden judicial	76	137

EL TIEMPO CASA EDITORIAL
Fuente: Policía Metropolitana de Bogotá
A corte del 1 de enero a 17 de junio de 2012

19. De acuerdo con la información suministrada en mapa se puede afirmar que

A. en el año 2012 los homicidios disminuyeron en un 15,5% con relación al año anterior.
B. en el año 2012 las lesiones personales disminuyeron en un 25,4% con relación al año anterior.
C. en el año 2012 las capturas en flagrancia aumentaron en un 47.61% con relación al año anterior.
D. en el año 2012 la incautación de estupefacientes aumentó en un 42.54% con relación al año anterior.

20. ¿Cuál de los siguientes gráficos corresponde a la información del mapa de los delitos en Colombia?

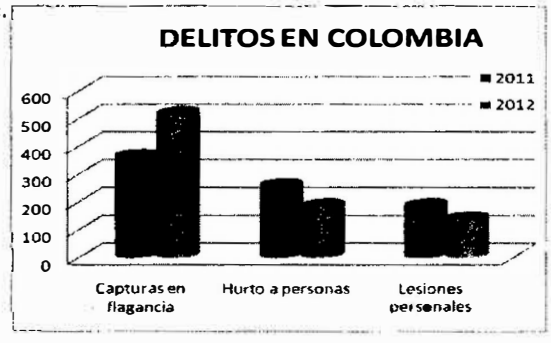
A.



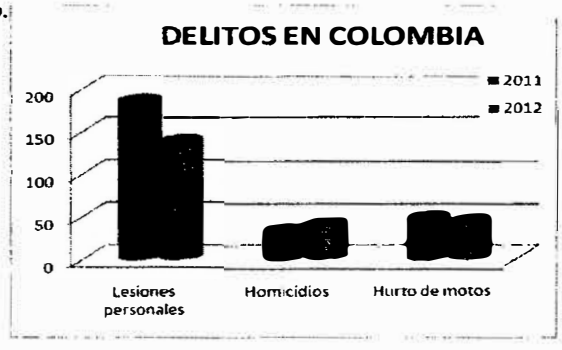
B.



C.



D.



21. ¿Cuál de los siguientes delitos tuvo un aumento mayor con relación al año anterior?

A. Incautación de estupefacientes.
B. Captura en flagrancia.
C. Hurto de motos.
D. Captura por orden judicial.

Responda las preguntas 22 a 24 de acuerdo con la siguiente información:

La gráfica muestra la variación de precios de productos básicos de la canasta familiar en el Perú.

Variación de precios de productos básicos

Producto (En kg)	Precio (S/.) Antes	Ahora
SUBEN		
Pollo	6,50	6,90
Huevo	3,50	4,40
Limón	2,00	2,50
Papa amarilla	2,00	2,80
Leche	2,80	3,20

Producto (En kg)	Precio (S/.) Antes	Ahora
BAJAN		
Cebolla	1,50	1,20
Tomate	3,00	2,80
Zanahoria	2,00	1,80
Mandarina	4,50	4,00
Mango	2,50	2,00

22. De acuerdo a la información suministrada por la gráfica

A. el huevo subió su precio un 24%, mientras la zanahoria bajó su precio un 10%.

B. el limón subió su precio un 25%, mientras la cebolla bajó su precio un 20%.

C. la leche subió su precio un 14%, mientras la mandarina bajó su preció un 11%.

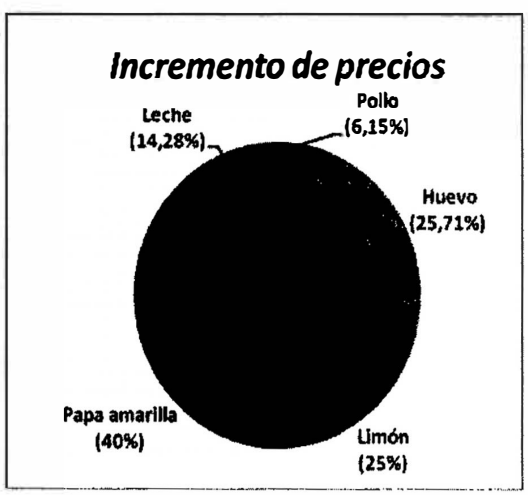
D. el pollo subió su precio un 6%, mientras el tomate bajó su preció un 8%.

23. De los productos de la canasta familiar mencionados en la gráfica ¿Cuáles presentan la misma disminución porcentual en el precio?

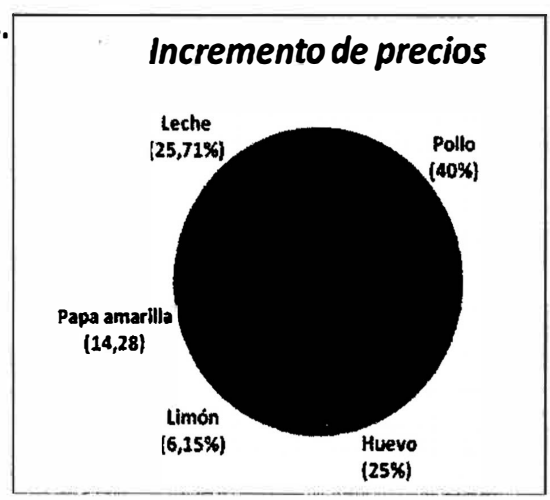
A. Cebolla y Mango.
B. Zanahoria y Mandarina.
C. Tomate y Zanahoria.
D. Cebolla y Mandarina.

24. ¿Cuál de los siguientes diagramas corresponde al incremento de precio de los productos básicos?

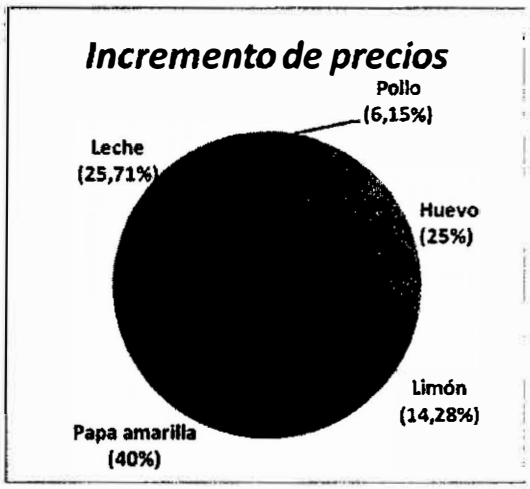
A.



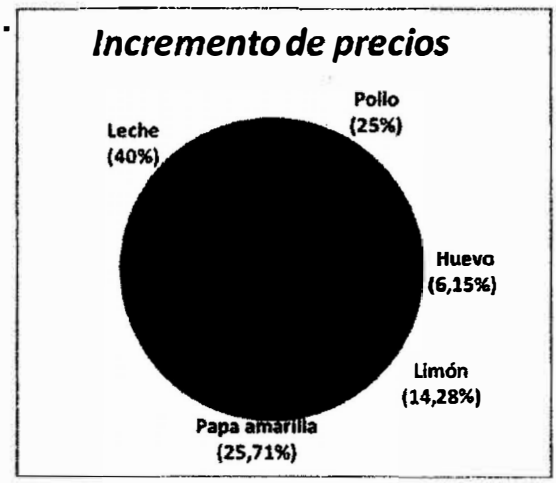
B.



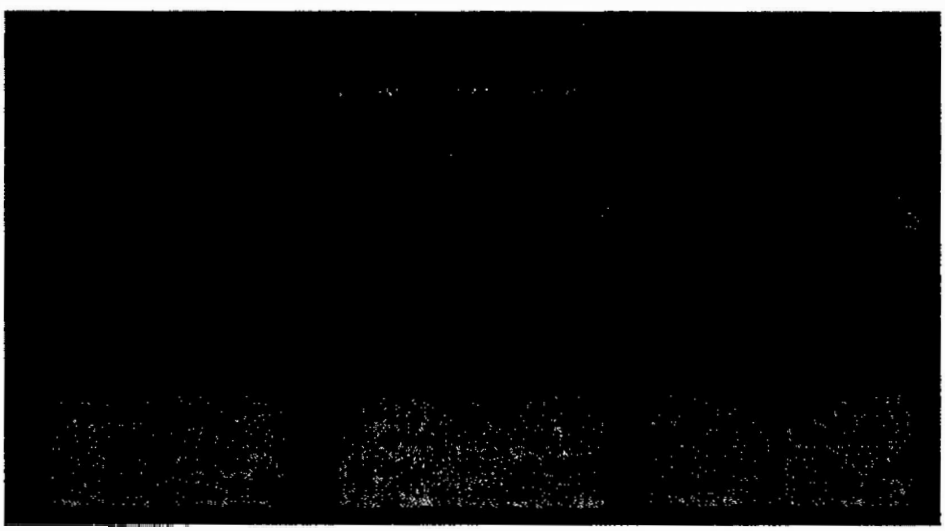
C.



D.



25. Una importante empresa comercializadora de café realizó una encuesta para conocer las tendencias de consumo en los trabajadores de los Estados Unidos, y sus resultados fueron los siguientes:



(New Dunkin´Donuts & Career Builder)

Teniendo en cuenta que todos los encuestados tomas café al menos por una razón ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es correcta?

A. El 15.5% de los encuestados toman café porque admiten que es un ritual fuerte y tienen la necesidad de tomar al menos dos vasos de café al día.

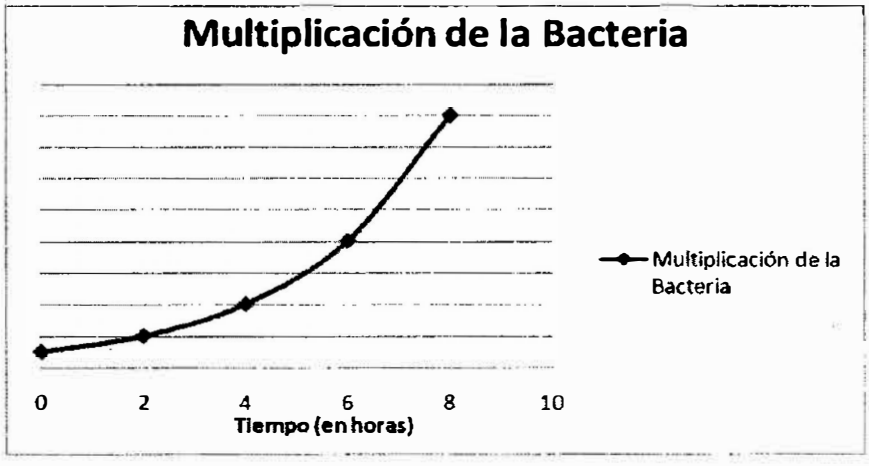
B. El 30.5% de los encuestados toman café por que admiten que es un ritual fuerte y creen que son menos productivos sin café.

C. El 5% de los encuestados toman café porque sin él son menos productivos, los consideran un ritual fuerte y necesitan al menos dos vasos al día.

D. El 27.5% de los encuestados toman café porque tienen la necesidad de tomar al menos dos vasos al día y creen que son menos productivos sin café.

Responda las preguntas 26 y 27 de acuerdo con la siguiente información

Las bacterias son organismos unicelulares visibles sólo a través del microscopio. En condiciones adecuadas una bacteria puede dividirse en dos cada 20 minutos creando una población de más de mil millones de bacterias al cabo de 10 horas. La gráfica representa la multiplicación de un grupo de bacterias en un periodo de 8 horas.



26. De lo anterior se puede deducir que:

A. el número de bacterias en la hora 1 es de 7.

B. el número de bacterias en la hora 2 es de 60.

C. el número de bacterias en la hora 3 es de 512.

D. el número de bacterias en la hora 4 es de 4091.

27. Teniendo en cuenta que pasadas 5 horas la población total es de 32.768 bacterias, entonces:

A. transcurrida una hora la cantidad de bacterias era del 0,024% de la población total.

B. transcurridas dos horas la cantidad de bacterias era del 0,17% de la población total.

C. transcurrida una hora la cantidad de bacterias era del 0,24% de la población total.

D. transcurridas dos horas la cantidad de bacterias era del 0,017% de la población total.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA
PRUEBA DE RAZONAMIENTO CUANTITATIVO

HOJA DE RESPUESTAS

FECHA — **DÍA:** _____ **MES:** _____ **AÑO:** _____

DATOS DEL ESTUDIANTE

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE

TIPO DE DOCUMENTO:_____ **Nº DE DOCUMENTO:** _____

DATOS DEL PROGRAMA

(MARQUE CON UNA EQUIS)

DERECHO ☐ **PSICOLOGÍA** ☐ **TRABAJO SOCIAL** ☐

ADM. EMPRESAS ☐ **ING. SISTEMAS** ☐

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D

10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D

19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D
25	A	B	C	D
26	A	B	C	D
27	A	B	C	D

Si va a realizar correcciones en las respuestas borre cuidadosamente y rellene nuevamente el óvalo de la respuesta que considere correcta. Utilice únicamente lápiz de mina negra Nº 2

Anexo 7. Prueba objetiva de competencias ciudadanas aplicada a estudiantes de últimos semestres

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA PRUEBA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS	

Indicaciones generales:
- Su nombre y demás datos deben ir en el espacio dispuesto en la hoja de respuestas.
- No raye este cuadernillo, al finalizar la prueba debe devolverlo al supervisor.
- No seguir las indicaciones del supervisor es causal de anulación de la prueba.
- El tiempo disponible para resolver la prueba es de **una hora.**

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

A continuación encontrará **24** preguntas de selección múltiple con única respuesta. Este tipo de preguntas constan de un enunciado y cuatro opciones de respuesta (A, B, C y D). Sólo una de las cuatro opciones responde correctamente a la pregunta. Usted debe seleccionar la respuesta correcta y marcarla en su hoja de respuestas **rellenando** el óvalo correspondiente a la letra que identifica la opción elegida. Responda utilizando lápiz de mina negra N° 2.

---

1. En la asignatura de religión de un colegio público se enseña a los estudiantes a ser personas de bien bajo el mandato de Dios, de acuerdo a los principios de la religión católica. Un estudiante que profesa otra religión pierde la asignatura por negarse a aceptar los postulados católicos.

De acuerdo a la constitución, el hecho de que se haya hecho reprobar la asignatura al estudiante por esa causa constituye

A. una discriminación del estudiante por su culto, porque éste le impide un adecuado desempeño en la asignatura de religión.

B. una violación a la libertad de culto, porque los colegios públicos no están obligados a impartir la religión católica.

C. una violación a la libertad de culto porque los colegios públicos se rigen bajo los preceptos constitucionales de un estado laico.

D. una medida académica necesaria, ya que el estudiante debe cumplir con el plan de estudios establecido por la institución.

Responda las preguntas de la 2 a la 4 de acuerdo al siguiente texto.

Es inaceptable hoy en día la condición de abandono y marginamiento social de miles de personas pertenecientes a la tercera edad. En tiempos remotos la sociedad fue generosa con el anciano y lo hizo merecedor de respeto y veneración. Con la familia nuclear, el anciano pierde su lugar, la sociedad se vuelve esquiva con él y lo asocia con enfermedad, inutilidad, impotencia sexual y aislamiento; una serie de estigmas que lo relacionan con una edad estéril y dolorosa, distante de cualquier clase de placer o satisfacción. Esta situación, relacionada con problemas de orden económico y sociocultural, origina una condición de inseguridad para el anciano que hace cada vez más difícil su convivencia en familia, porque sus hijos han dejado de ser un apoyo para él.

3. Frente a la situación descrita, el estado social de derecho debería:

A. favorecer principalmente a las personas de la tercera edad.
B. posicionar a los ancianos como eje fundamental de la familia.
C. garantizar a todos los ciudadanos condiciones de vida dignas.
D. recuperar el estatus que tenía el anciano en la sociedad antigua.

3. De acuerdo con la constitución, la atención a las personas de la tercera edad debe ser

A. interés de la caridad institucional, ya que estas personas necesitan atención por su alta condición de vulnerabilidad.
B. producto de una política pública, ya que los ancianos tienen carencias en su autonomía física o mental.
C. brindada por fundaciones de carácter privado, para garantizar la calidad del servicio y la satisfacción de los usuarios.
D. de bajo costo, ya que el dinero que demanda le resta presupuesto a la atención de la primera infancia y de la mujer.

4. De acuerdo a la constitución, los derechos de la tercera edad son:

A. de primera generación, pues tratan esencialmente de la libertad y la participación en la vida política.
B. de segunda generación, pues demandan del estado acciones para lograr el goce efectivo de estos derechos.
C. de tercera generación, dado que tienden a garantizar un medio ambiente sano y libre de conflictos.
D. derechos fundamentales, porque están incluidos en los derechos básicos de todo ciudadano.

5. Un joven suele caminar diariamente al trabajo, en su camino una joven empleada de una entidad del estado le dirige un gesto amable acompañado de una tierna sonrisa, él ante este mensaje se sonroja y sigue su camino hasta su destino, donde piensa en ella todo el día. Un día cualquiera la joven empleada es trasladada a una sucursal de la entidad al otro extremo de la ciudad. Días después el joven interpone una acción de tutela contra la entidad del estado por violación del derecho a la felicidad.

Puede afirmarse en este caso que la acción de tutela

A. es procedente, ya que aquel joven entró en una depresión que le impidió desarrollar adecuadamente su trabajo.
B. no es procedente, dado que la tutela es un mecanismo para la protección de los derechos fundamentales.
C. es procedente, debido a que el impacto emocional ante la ausencia de la joven afectó seriamente su salud.
D. no es procedente, porque la tutela es un mecanismo para la protección de los derechos económicos sociales y culturales.

6. El presidente de la república impulsa como propuesta innovadora gravar con más impuestos a las empresas que más contaminan el medio ambiente. Como contaminan más, merecen pagar más, ha dicho.
De acuerdo con la constitución colombiana, la medida:

A. es coherente, porque las empresas deben responder por todos los daños ocasionados contra la integridad del medio ambiente.
B. es incoherente, porque la medida permite la afectación al medio ambiente a cambio de pagar una suma de dinero.
C. es coherente, porque los ciudadanos tienen derecho a disfrutar de un ambiente sano y de buena salud.
D. es incoherente, porque las medidas de protección del medio ambiente deben basarse en la prevención del daño.

7. Un adulto mayor, habitante de una urbanización, hace sonar su equipo de sonido a todo volumen en horas de la madrugada, despertando e incomodando a muchos de sus vecinos. Ante los reclamos él manifiesta hacer uso de su derecho a la libertad dado que está en su casa y porque es una persona de la tercera edad.
La actitud del adulto mayor es:

A. adecuada, porque es un ciudadano que hace uso de sus derechos y libertades.
B. inadecuada, porque no invita a sus vecinos a disfrutar de su festejo, situación que los molesta y origina su rechazo.
C. adecuada, debido a que está en la intimidad de su hogar y la ley no le prohíbe que disfrute sus últimos años de vida.
D. inadecuada por ser una actitud de irrespeto de los derechos ajenos y abuso de los derechos propios.

8. Un grupo de ciudadanos colombianos superior al 5% del censo electoral existente, deciden presentar un proyecto de ley para que se establezca, por los entes territoriales (departamentos, municipios, distritos) la tarifa diferencial en el trasporte público a estudiantes de todos los niveles educativos.

Este proyecto de ley deberá ser presentado ante:

A. el poder ejecutivo, porque éste representa los intereses de los ciudadanos y de los entes territoriales.
B. el poder legislativo, para que lo declare ley de la república, debido a la justeza de sus pretensiones.
C. el poder judicial, porque es justo, dado que los estudiantes están en edad improductiva y no poseen recursos.
D. el poder legislativo, para que tramite la iniciativa y pueda llegar a convertirse en una ley de la república.

9. A través de un acuerdo municipal el concejo de una ciudad colombiana prohibió tener perros como mascotas en los hogares argumentando problemas de salud pública; la comunidad decide organizarse para pedir que se anule esta medida, sosteniendo que es arbitraria para quienes consideran a estos animales como sus fieles amigos.

Para lograr su objetivo la comunidad debe:

A. impulsar la realización de un plebiscito derogatorio para rechazar la medida adoptada por el órgano legislativo municipal.
B. convocar la realización de una consulta popular para que el pueblo directamente afectado rechace esta medida.
C. promover la convocatoria de un referendo derogatorio para rechazar la medida adoptada por el concejo municipal.
D. promover la realización de un cabildo abierto para discutir con las autoridades locales la conveniencia de la medida adoptada.

10. Una ley de la república obliga a los alcaldes municipales a garantizar la educación gratuita en todos los colegios públicos del municipio, sin embargo a través de un acto administrativo un alcalde ordena a los rectores de su municipio cobrar una suma simbólica por matrícula para poder mantener el servicio de aseo y vigilancia en los colegios.

Ante esta situación un padre de familia debería:

A. interponer una acción de tutela contra el alcalde por violar el derecho a la educación.
B. interponer una acción popular contra el alcalde por lesionar los derechos e intereses colectivos.

C. interponer una acción de grupo contra el alcalde para que repare el daño causado a los derechos colectivos.
D. interponer una acción de cumplimiento contra el alcalde para que acate la ley establecida.

11. La autoridad municipal ha prohibido a las parejas del mismo sexo transitar por los parques públicos agarradas de la mano y manifestándose cariño físicamente, por considerar que estas actitudes perturban a los demás habitantes que frecuentan estos sitos destinados al esparcimiento.

La medida de la autoridad municipal es:

A. constitucional porque busca proteger el derecho a la intimidad.
B. anticonstitucional porque atenta contra el libre desarrollo de la personalidad.
C. anticonstitucional porque lesiona el derecho a la intimidad.
D. constitucional porque protege la honra de la mayoría de los habitantes.

Responda las preguntas 12 y 13 de acuerdo al siguiente texto.

En una ciudad el espacio público es invadido por vendedores informales que encuentran en esta actividad la única alternativa laboral con la que pueden garantizar el sustento de sus familias. El alcalde decide desalojar a la fuerza a estas personas del centro de la ciudad y reubicarlas en locales comerciales a las afueras de la misma.

12. La principal consecuencia que se esperaría de esta medida sería:

A. la aceptación de los vendedores ambulantes al desalojo y traslado a los locales, donde los clientes acudirán a comprar sus artículos.
B. el rechazo a la reubicación por parte de los vendedores, por no considerar que los locales les ofrecen los mismos beneficios.
C. el rechazo de la medida por la ciudadanía, que tendrá que desplazarse a las afueras de la ciudad para poder hacer sus compras.
D. el rechazo de los comerciantes formales, que verían con el paso del tiempo nuevos vendedores informales ocupando el espacio público.

13. El sustento constitucional del desalojo de los vendedores ambulantes es:

E. el derecho de los comerciantes formales a una competencia en igualdad de condiciones.
F. el derecho de los ciudadanos a disfrutar del espacio público en igualdad de condiciones.
G. el deber del estado de velar por la protección del espacio público y su destinación al uso común.

H. su derecho a formalizar su actividad económica, prestar un mejor servicio y crecer económicamente.

14. La población víctima del desplazamiento forzado debidamente organizada, decide bloquear las vías principales de una ciudad para exigir a la administración municipal mayor atención a su situación de extrema vulnerabilidad. La medida ocasiona un gran caos de movilidad. El alcalde, a través de la fuerza pública, decide retirar a los desplazados y retomar el control de las vías.

En este caso, la situación que motiva la acción realizada por los desplazados es:

A. la incapacidad de la fuerza pública en prevenir las situaciones que afectan la movilidad en la ciudad.
B. la falta de soluciones duraderas a sus necesidades, por lo que debieron hacerse escuchar mediante vías de hecho.
C. La efectividad de las movilizaciones populares como mecanismo para garantizar los derechos fundamentales.
D. la incompetencia del alcalde municipal de promover políticas para la población minoritaria de la sociedad.

15. Durante el desarrollo de una protesta los estudiantes de una universidad del estado presentan un pliego de peticiones cuyo propósito es el mejoramiento de la calidad académica; exigen del estado mayor inversión en investigación, mayor proyección social y cualificación de la planta docente. Mientras tanto las directivas, conscientes de esas mismas necesidades, pretenden que los recursos necesarios para cumplir con esos objetivos sean pagados por los estudiantes en el valor del semestre.

En la situación planteada se presenta_

A. coincidencia entre los intereses del estado y de las directivas, dado que estos propenden por el mejoramiento de la calidad de la institución.
B. discrepancia entre los propósitos de directivos y estudiantes, porque los primeros pretenden que los estudiantes cubran el valor de la mejora en la calidad.
C. coincidencia entre los objetivos de los estudiantes y las directivas a pesar del desacuerdo en el posible origen de los recursos.
D. discrepancia entre los intereses del estado y de los docentes, considerando que éste no les provee los recursos necesarios para cualificarse.

16. Se presenta un robo en una comunidad indígena, la persona declarada culpable de haber cometido el hecho es condenada a 20 azotes, según decisión del concejo indígena.

La razón de la medida se debe:

A. a la levedad de la conducta presentada, la cual no implica mayores sanciones.
B. al carácter primitivo de resolución de problemas que tienen los pueblos indígenas.
C. a que los indígenas pueden recurrir a instancias propias para resolver sus problemas.

D. a la incapacidad de la justicia ordinaria de atender este tipo de controversias.

17. En un lugar del territorio nacional se inicia la construcción de un mega proyecto de turismo, que según el gobierno, traerá progreso para la región. El lugar ha sido territorio indígena desde tiempos inmemoriales, y representa para esta comunidad parte fundamental de su identidad cultural, por lo que se oponen a la continuidad del proyecto.

Puede inferirse que la posición de los indígenas se debe:

A. a su tendencia de oponerse al progreso y bienestar de las regiones.
B. a que saben que la constitución protege sus territorios y prohíbe el desarrollo de proyectos que los deteriore.
C. a que desconocen los beneficios que para su comunidad representaría la ejecución de las obras propuestas.
D. a su visión de estar en armonía con la naturaleza y el territorio.

Responda las preguntas de la 18 a la 20 de acuerdo al siguiente texto.

Durante la elaboración de la Constitución de 1886, el constituyente José María Samper sostuvo que Colombia estaba muy lejos de aceptar la ciudadanía femenina, pues la mujer no había nacido para hacer política, sino "para obrar sobre la sociedad por medios indirectos, gobernando el hogar doméstico y contribuyendo incesante y poderosamente a formar las costumbres y a servir de fundamento y de modelo a todas las virtudes delicadas". Hace 12 años Colombia aprobó la ley de cuotas para cargos de designación de carácter decisorio en las diferentes ramas y órganos del poder público. Desde entonces, por norma, las mujeres deberían haber ocupado mínimo el 30 por ciento de estos puestos, no obstante, la realidad en la esfera política sigue siendo en gran medida un "club de caballeros".

18. En relación con el texto, el factor que contribuye principalmente para que a la mujer no se le reconozca su cuota de participación en cargos públicos es:

A. su bajo porcentaje de formación académica y capacidad en el campo laboral.
B. su baja participación en los espacios de exigencia de sus derechos.
C. el alto nivel de discriminación hacia la mujer asociado a factores culturales.
D. el hecho de que los hombres ocupen la mayoría de los cargos públicos.

19. Puede afirmarse que el propósito de la ley de cuotas es:

A. lograr la efectiva y adecuada participación de la mujer en cargos públicos.
B. obtener un nivel de igualdad para la mujer en la vida pública.
C. colocar a la mujer al nivel del hombre en los cargos de dirección del estado.

D. demostrar el nivel intelectual de la mujer y sus capacidades.

20. Puede afirmarse que ley de cuotas ha sido:

A. inconveniente, porque se ha quedado sólo en la formalidad y no ha incidido en la efectiva participación de la mujer.
B. conveniente, porque reconoce formas históricas de exclusión de la mujer y propone como superarlas.
C. Inconveniente, en cuanto aleja a la mujer de su papel fundamental en el núcleo familiar y en la sociedad.
D. inconveniente, porque imposibilita a la mujer para acceder a cargos públicos a través de sus propios medios.

Responda las preguntas 21 y 22 de acuerdo al siguiente texto.

La corte constitucional a través de la Sentencia C-355 del 10 de mayo de 2006 aprobó la despenalización parcial del aborto en Colombia en alguno de los siguientes casos: cuando el embarazo sea producto de una violación, cuando esté en riesgo la vida de la madre y cuando se presenten malformaciones en el feto. Una joven víctima de violación quedó embarazada y acude a su EPS para solicitar que se le practique el aborto; la EPS emite la autorización para que una clínica realice el procedimiento pero ésta se niega a realizarlo alegando *objeción de conciencia.*

21. La decisión tomada por la clínica es:

A. constitucional, porque la objeción de conciencia es un derecho fundamental.
B. constitucional, porque una institución no puede obligar a un médico a violar sus principios éticos.
C. inconstitucional, porque la objeción de conciencia no es un derecho institucional.
D. inconstitucional, porque demorar la realización del aborto pone en riesgo la vida de la madre.

22. Puede afirmarse que la diferencia de criterio de la clínica frente a la orden de la EPS es principalmente de tipo:

A. moral. B. político. C. cultural. D. social.

23. Recientemente en Colombia se aprobó la ley de víctimas y restitución de tierras. En lo que respecta a la restitución de tierras esta ley contempla devolverles a los campesinos las tierras arrebatas por los grupos armados en el marco del conflicto interno.

El mejor escenario para la aplicación de esta ley es:

A. en medio del conflicto, porque se le quitará una fuente importante de financiación a los grupos ilegales.
B. en ausencia del conflicto, para evitar acciones violentas contra los funcionarios del gobierno.
C. posterior al conflicto, para que los campesinos tengan garantías de que no se repita la violencia en su contra.
D. en medio del conflicto, para demostrar la capacidad del estado de garantizar la soberanía en los territorios.

24. Como consecuencia de un desastre natural, un pequeño pueblo sufrió la destrucción casi total de su infraestructura; por las características geológicas de la zona no es viable la reconstrucción del pueblo en el lugar. El gobierno local presenta un proyecto de reconstrucción en un sitio geológicamente estable y en una zona muy distante del sitio de la tragedia; se espera que cada familia damnificada cuente con su casa propia y con un subsidio económico temporal mientras se instalan en ellas.

Puede inferirse que una consecuencia no deseada de la solución propuesta sería:

A. que las poblaciones cercanas expresen desacuerdo por el trato preferencial dado a los pobladores del pueblo reconstruido.
B. que el gobierno departamental sufra un déficit de recursos como consecuencia de la atención prestada a los damnificados.
C. que los damnificados se rehúsen a la reubicación por considerar que no tendrán adecuadas condiciones sociales y económicas.
D. que personas que no se vieron afectadas por la tragedia aprovechen la situación para obtener beneficios del gobierno.

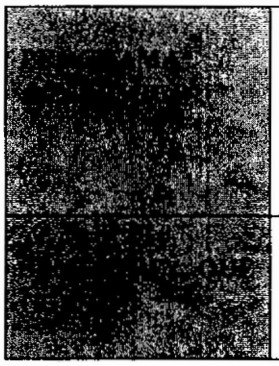
	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA **PRUEBA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS** **HOJA DE RESPUESTAS**
FECHA	**DÍA:** _____ **MES:** _____ **AÑO:** _____

DATOS DEL ESTUDIANTE

PRIMER APELLIDO	**SEGUNDO APELLIDO**	**PRIMER NOMBRE**	**SEGUNDO NOMBRE**

TIPO DE DOCUMENTO:_____ **Nº DE DOCUMENTO:** _____

DATOS DEL PROGRAMA



(MARQUE CON UNA EQUIS)

DERECHO ☐ **PSICOLOGÍA** ☐ **TRABAJO SOCIAL** ☐

ADM. EMPRESAS ☐ **ING. SISTEMAS** ☐

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D
9	A	B	C	D

10	A	B	C	D
11	A	B	C	D
12	A	B	C	D
13	A	B	C	D
14	A	B	C	D
15	A	B	C	D
16	A	B	C	D
17	A	B	C	D
18	A	B	C	D

19	A	B	C	D
20	A	B	C	D
21	A	B	C	D
22	A	B	C	D
23	A	B	C	D
24	A	B	C	D

Si va a realizar correcciones en las respuestas borre cuidadosamente y rellene nuevamente el óvalo de la respuesta que considere correcta. Utilice únicamente lápiz de mina negra Nº 2

Anexo 8. Prueba diagnóstica de escritura aplicada a estudiantes de últimos semestres

	UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA PRUEBA DE COMUNICACIÓN ESCRITA	

FECHA	DÍA: _____ MES: _____ AÑO: _____			
DATOS DEL ESTUDIANTE				
	PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	PRIMER NOMBRE	SEGUNDO NOMBRE
	TIPO DE DOCUMENTO:_____ Nº DE DOCUMENTO: _____			
DATOS DEL PROGRAMA				
	DERECHO ☐ PSICOLOGÍA ☐ TRABAJO SOCIAL ☐ ADM. EMPRESAS ☐ ING. SISTEMAS ☐			
	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10			

Indicaciones generales:
- Anexo a este cuadernillo se le entregará una hoja en blanco para que realice la planeación de su escrito, ésta debe ser devuelta al supervisor una vez termine de responder la prueba.
- No seguir las indicaciones del supervisor es causal de anulación de la prueba.
- El tiempo disponible para resolver la prueba es de **35 minutos.**

Elabore un texto escrito en el que responda de manera argumentada a la siguiente pregunta:

¿Qué opina sobre la posibilidad de que personas del mismo sexo contraigan matrimonio civil?

Anexo 9. Rúbrica de calificación de textos argumentativos.

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EXTENSIÓN CÚCUTA
RÚBRICA DE CALIFICACIÓN DE ESCRITOS ARGUMENTATIVOS

Presentación de la tesis	Presenta la tesis como una proposición clara y precisa.			Presenta la tesis como una proposición clara y precisa a la vez que le da un contexto.			Presenta claramente la tesis, le da un contexto y explica por qué es original, controversial o importante.			
Sustentación de la tesis	Sustenta la tesis identificando las ideas de los autores consultados.	Cumple	No cumple	Utiliza el material estudiado para argumentar la reflexión, sustentando algunas ideas con aceptable claridad.	Cumple	No cumple	Presenta razones claras, precisas y fuertes para sustentar la tesis utilizando los aportes de las diversas lecturas, la discusión y la reflexión personal.	Cumple	No cumple	
Claridad y construcción	Construye oraciones sencillas y bien estructuradas que permiten una lectura entendible del texto.	Cumple	No cumple	Construye oraciones bien estructuradas y pertinentes que permiten una adecuada lectura del texto y claridad en las ideas que se exponen.	Cumple	No cumple	Construye oraciones claras, completas y legibles.	Cumple	No cumple	
							Usa la gramática, la puntuación y la ortografía de manera que tiene un conjunto coherente de enunciados.			
Citación	Formula ideas soportadas con argumentos que tienen en cuenta bibliografías científicas.	Cumple	No cumple	Establece el crédito a los autores en algunos casos en que utiliza ideas ajenas.	Cumple	No cumple	Establece el crédito a los autores en todos los casos en que utiliza ideas ajenas.	Cumple	No cumple	
	Elabora la bibliografía de los textos consultados.			Utiliza las normas APA como formato de citación y referencia.			Utiliza las normas APA de forma constante como formato de citación y referencia.			
Uso del lenguaje	Utiliza un estilo adecuado y formal, manejando un vocabulario acorde con la disciplina que desarrolla en su texto.	Cumple	No cumple	Presenta un estilo adecuado, claro y formal.	Cumple	No cumple	Elabora a partir de un estilo adecuado, lo suficientemente claro y formal.	Cumple	No cumple	
				Utiliza un vocabulario acorde con la disciplina y demuestra un claro dominio sobre el mismo.			Utiliza un vocabulario acorde con la disciplina.			
							La redacción es clara y concreta, estableciendo procesos cohesivos entre el estilo y las ideas que presenta.			
Estructura del texto	Construye y redacta el texto con un propósito lógico y definido.	Cumple	No cumple	Estructura el texto presentando la tesis, sustentándola y formulando conclusiones.	Cumple	No cumple	Organiza la información del ensayo según las instrucciones, de forma coherente y efectiva.	Cumple	No cumple	
				Organiza claramente la información.			Estructura el texto con un párrafo introductorio de tesis, un párrafo para cada argumento central y uno final que resume la tesis y la argumentación desarrollada.			
		0			0			0		

	0.0		0.0		0.0
	BAJO		BAJO		BAJO

Anexo 10. Guía de orientación para los seminarios de sociohumanidades.

CIENCIAS BÁSICAS
SOCIALES Y HUMANAS

SOCIOHUMANIDADES

1

Circular N°1

Estimado(a) Estudiante:

En esta circular usted encontrara toda la información que debe tener presente con respecto a los seminarios de SOCIOHUMANIDADES.

¿Cuál es el propósito académico y la estructura de los seminarios de sociohumanidades?

Los seminarios de sociohumanidades tienen como propósito académico la formación en competencias ciudadanas y escritura.

Su duración es de 16 horas semestrales lo que equivale a un (1) crédito académico. Consta de dos componentes: 1. **El Taller "Crítica Texto y Sociedad"**: El cual se imparte en la primera sesión del seminario y tiene una duración de 4 horas. 2. **La parte disciplinar**: Para los seminarios básicos se divide en 3 módulos, uno de historia, uno de cultura y uno de tecnociencia, impartidos por un docente diferente, teniendo cada uno de ellos una duración de 4 horas y se desarrolla en 3 sesiones. Para el caso de los electivos, es un solo modulo con una duración de 12 horas y se desarrolla en 3 o 4 sesiones dependiendo de si son bloques de 3 o 4 horas.

¿Metodología de los seminarios?

La diferencia de los seminarios de sociohumanidades con una asignatura regular es su metodología, la cual está orientada a la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en cuanto al docente este tendrá una labor de facilitador y de director que desarrollara el modulo correspondiente con unos criterios predeterminados.

La principal característica de esta metodología es el trabajo preparatorio que debe desarrollar el estudiante antes de asistir a las sesiones, este trabajo preparatorio consiste en leer (estudiar) los textos guías asignados por el docente de acuerdo a sus indicaciones.

A continuación se señalara la secuencia didáctica en la cual se desarrolla cada modulo del seminario:



Código y contraseña del seminario

Cada seminario cuenta con un código y una contraseña que le permitirá al estudiante observar y descargar la información específica del seminario después de que haya ingresado al aula extendida de sociohumanidades.

En el aula extendida se encontrara toda la información de cada uno de los módulos que componen el seminario y del taller de crítica, texto y sociedad.

CÓDIGO DEL SEMINARIO	CONTRASEÑA
EL1 01	2140

Programación de los módulos

MODULO	DOCENTE	FECHA
Taller: Crítica, texto y Sociedad	Fabiola Jaimes	12-ago
Historia	Adriana Mendoza	19,26-ago, 2-Sep y 9 -Sep

CIENCIAS BÁSICAS
SOCIALES Y HUMANAS

2

¿Se pierden los seminarios de sociohumanidades?

Si, se pierde por inasistencia del 40% justificada o no, como lo fija el reglamento estudiantil. Así mismo se pierde si la calificación del producto académico solicitado en el seminario es inferior a 3.0.

Debe tenerse presente que la pérdida del seminario mas la pérdida de dos asignaturas conlleva a la perdida de semestre.

¿Cómo evalúa el docente el trabajo entregado por el estudiante?

El docente evaluara el trabajo con base a la rúbrica *(conjunto de criterios, establecidos utilizados para evaluar un nivel de desempeño o una tarea)* institucional para evaluación de trabajos escritos la cual se encuentra en el aula extendida.

¿Cómo se otorga la nota en los seminarios de Sociohumanidades?

La nota es sacada de la evaluación del único trabajo que debe presentar el estudiante al docente a cargo del seminario. El trabajo será un escrito argumentativo presentado en el formato institucional (el cual se encuentra en el aula extendida) para trabajos escritos de mínimo dos páginas. Debe tener en cuenta las siguientes situaciones:

- Seminarios básicos: Teniendo presente que son tres módulos los aquí vistos (historias, cultura y tecnociencia), impartidos por docentes distintos, el estudiante elegirá uno de ellos para entregarle el trabajo, quien procederá a evaluarlo y asignara la calificación.
- Electivas: En la electiva el estudiante entrega el trabajo al docente que imparte el modulo disciplinar.

Los trabajos solo se recibirán dentro de los 8 días posteriores a la terminación de la última sesión del seminario.

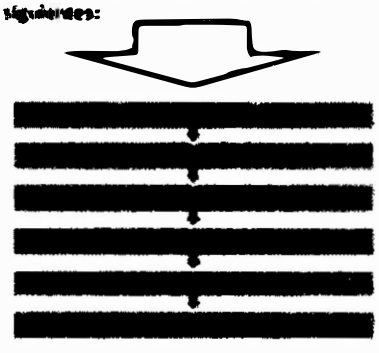
¿Dónde se deben entregagar los tajos?

La entrega de los trabajos se debe realizar únicamente a través del aula extendida, en el espacio establecido para tal fin, por el mismo medio el docente socializara la nota antes de ser radica en el departamento de notas, el estudiante tendrá un término de 5 días hábiles para solicitar al docente la corrección de la nota si es el caso. No se recibirán trabajos presentados en físico.

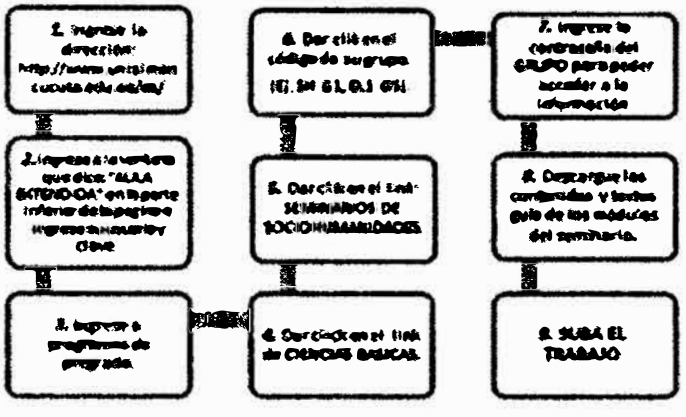
¿Que valora la rubrica de evaluación de trabajos escritos?

La rubrica evalúa tres tipos de texto el básico (seminario básico), intermedio (electiva I) y avanzado (electiva II).

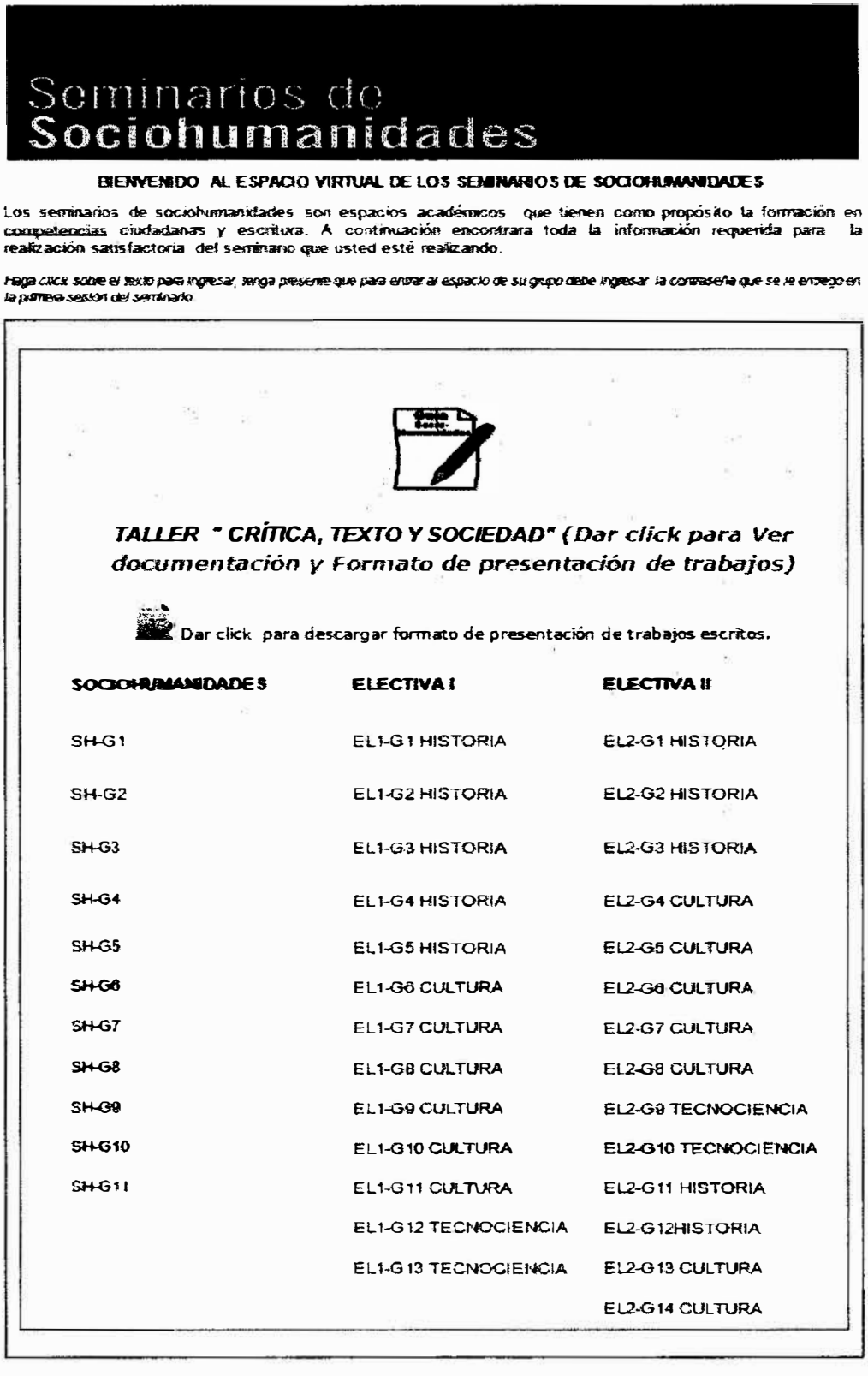
Los criterios generales que evalúa son los siguientes:



Ruta para ingresar al aula extendida de Sociohumanidades



Anexo 11. Apariencia de algunos cursos del espacio de aula extendida para la asignatura de seminarios de sociohumanidades



Seminarios de
Sociohumanidades

BIENVENIDO AL ESPACIO VIRTUAL DE LOS SEMINARIOS DE SOCIOHUMANIDADES

Los seminarios de sociohumanidades son espacios académicos que tienen como propósito la formación en competencias ciudadanas y escritura. A continuación encontrara toda la información requerida para la realización satisfactoria del seminario que usted esté realizando.

Haga click sobre el texto para ingresar, tenga presente que para entrar al espacio de su grupo debe ingresar la contraseña que se le entrego en la primera sesión del seminario

TALLER " CRÍTICA, TEXTO Y SOCIEDAD" (Dar click para Ver documentación y Formato de presentación de trabajos)

Dar click para descargar formato de presentación de trabajos escritos.

SOCIOHUMANIDADES	ELECTIVA I	ELECTIVA II
SH-G1	EL1-G1 HISTORIA	EL2-G1 HISTORIA
SH-G2	EL1-G2 HISTORIA	EL2-G2 HISTORIA
SH-G3	EL1-G3 HISTORIA	EL2-G3 HISTORIA
SH-G4	EL1-G4 HISTORIA	EL2-G4 CULTURA
SH-G5	EL1-G5 HISTORIA	EL2-G5 CULTURA
SH-G6	EL1-G6 CULTURA	EL2-G6 CULTURA
SH-G7	EL1-G7 CULTURA	EL2-G7 CULTURA
SH-G8	EL1-G8 CULTURA	EL2-G8 CULTURA
SH-G9	EL1-G9 CULTURA	EL2-G9 TECNOCIENCIA
SH-G10	EL1-G10 CULTURA	EL2-G10 TECNOCIENCIA
SH-G11	EL1-G11 CULTURA	EL2-G11 HISTORIA
	EL1-G12 TECNOCIENCIA	EL2-G12HISTORIA
	EL1-G13 TECNOCIENCIA	EL2-G13 CULTURA
		EL2-G14 CULTURA

HISTORIA "HISTORIA DE LA PAZ"

Docente: DIERMAN PATIÑO



Bienvenidos al módulo de historia el tema que desarrollaremos es la "Historia de la Paz", a continuación encontraran el contenidos, el texto guía y las lecturas complementarias.

Durante la historia de la humanidad han existido experiencia pacificas de resolución de conflictos (Paz silenciosa) que han sido opacados por las guerras y otros episodios violentos, nos proponemos en este modulo adentramos en la visibilizacion de esa Paz y de su teorización.

ZONA DE COMUNICACIÓN

CHAT DE AULA HISTORIA

PROGRAMA ANALÍTICO DEL MODULO

Les recomiendo revisar el contenido del módulo para conozcan la dinámica de trabajo y el propósito académico del módulo.

LECTURA PREVIA AL MODULO

Previamente a la sesión de este módulo usted deberá leer el documento "LA PAZ" el cual anexo a continuación, el cual será el texto guía.

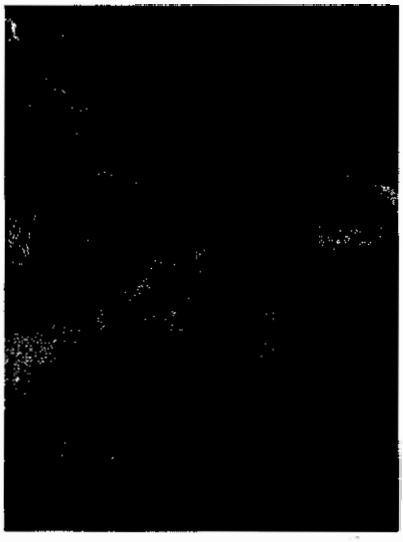
LECTURAS COMPLEMENTARIAS

Esta carpeta contiene otros documentos referentes al tema que le serviran de apoyo si usted decide hacer el escrito argumentativo en el tema de la La Paz.

DAR CLICK AQUI PARA SUBIR TRABAJO HISTORIA

ELECTIVA I "CULTURA PARA LA PAZ"

Docente: GERSON AYALA



Para este módulo los estudiantes a través del ejercicio de conceptualización lograrán apropiar el significado de la cultura y las herramientas que apoyan la sana convivencia, teniendo en cuenta la extensión de dicho tema hacia el contexto de la paz.

El presente seminario de socio humanidades presenta como tema central la necesidad de una cultura para la paz, mediante un análisis teórico que busca generar respeto por las propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, creando así una propuesta para un nuevo aprendizaje social que reconoce los derechos fundamentales y su compromiso actual en nuestro país.

Novedades
CIRCULAR SOCIOHUMANIDADES 2014-2
Lectura previa al modulo
Lectura previa al modulo

El Estado unitario se transforma en varios países de América latina. Este cambio está asociado con una triple crisis: de legitimidad, participación y representación. En este artículo se examina, comparativamente, la forma como los movimientos étnicos en Colombia y Ecuador mediante la reinvención y uso estratégico de la identidad, desafiaron el imaginario de nación mestiza y contribuyeron a que en estos países se reconozca la diversidad étnica y cultural. Se muestra que en este proceso ha sido decisivo el giro de una política basada en la clase a una política de la diferencia que reivindica la identidad étnica y cultural.

Lecturas complementarias
En esta carpeta encontrará material de apoyo para fortalecer la visión teórica de la cultura para la paz

SUBIR TRABAJO

ELECTIVA I "HISTORIA DE LA PAZ Y DEL CONFLICTO ARMADO"

Bienvenidos a la Electiva I (Historia) de los seminarios de sociohumanidades, la cual está compuesto por 4 módulos de 4 horas cada uno y organizados de la siguiente manera: En el primer modulo se trabajara el "Taller de Critica Texto y Sociedad", en las cuatros sesiones siguientes se desarrollara el contenido microcurricular cuya temática se centra en la historia de la Paz, donde abordaremos los conceptos de Paz, Conflicto y Violencia.

Dentro de los 8 días calendario después de finalizar la ultima sesión de trabajo usted deberá presentar UN ÚNICO trabajo escrito (escrito argumentativo) en el tema trabajado en el seminario (Historia de la Paz y Conflicto Armado) este trabajo debe ser producción propia y deberá contener como mínimo dos páginas. La entrega del trabajo se realizara UNICAMENTE a través del aula extendida.

Novedades
CIRCULAR 2015-1

1

CONTENIDO

Docente: DIERMAN PATIÑO



Durante la historia de la humanidad han existido experiencia pacificas de resolución de conflictos (Paz silenciosa) que han sido opacados por las guerras y otros episodios violentos, nos proponemos en este modulo adentrarnos en la visibilización de esa Paz y de su teorización. Así mismo el estudio del concepto de Paz implica necesariamente trabajar el concepto de conflicto y violencia, lo cual haremos utilizando como contexto inmediato el conflicto armado interno y su impacto en el orden nacional y local.

Señor profesor subir contenido dando click en el botón activar edición luego agregar recurso archivo y posteriormente mover el archivo subido a esta sección

LA PAZ
HISTORIA DE LA PAZ
CULTURAS, RELIGIONES Y PAZ
QUE ES LA VIOLENCIA
MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA
QUE SON LOS CONFLICTOS
REGULACIÓN Y PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS
CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTORICA
FORO 25 DE ABRIL DE 2015

Estimado estudiante,

Con base en los conceptos trabajados la clase anterior (paz positiva, paz negativa, violencia directa, violencia estructural y violencia cultural) y con base en el documento "orígenes, dinámicas y crecimiento del conflicto armado" y el articulo "porque la guerra en Colombia", responda en no menos de 500 palabras la siguiente pregunta en este foro:

¿QUÉ SE DEBE HACER EN COLOMBIA Y QUIENES LO DEBEN HACER PARA GARANTIZAR UNA TRANSICIÓN EFECTIVA HACIA LA PAZ?

ORÍGENES, DINÁMICAS Y CRECIMIENTO DEL CONFLICTO ARMADO
¿PORQUE LA GUERRA EN COLOMBIA?
SUBIR TRABAJO

Anexo 12. Presentación del seminario de crítica, texto y sociedad para la electiva I de sociohumanidades



2:00 pm – 2:10 pm. Instalación del seminario.

2:10 pm – 2:30 pm. Ambientación: dictado de dibujos.

2:30 pm – 3:00 pm. Presentación de los propósitos del seminario y de la rúbrica de calificación de textos argumentativos.

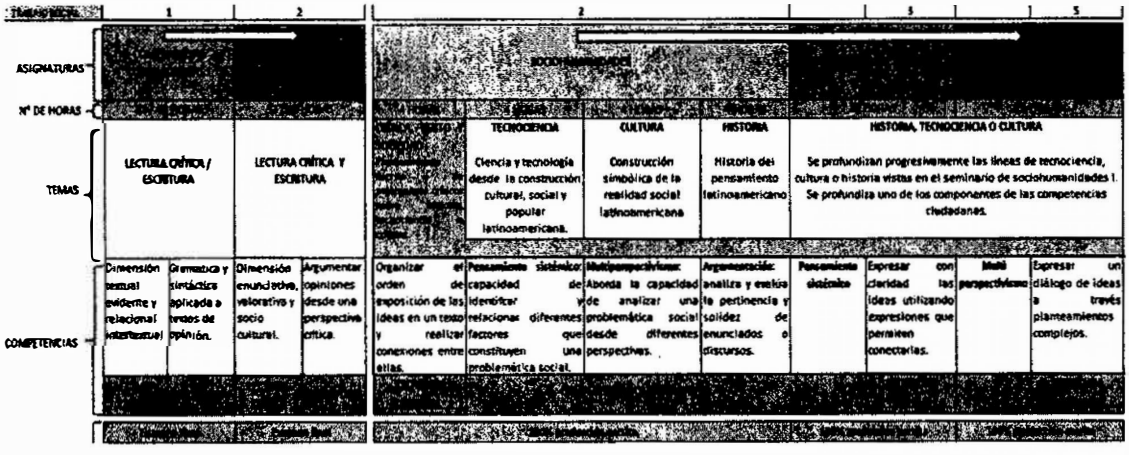
3:00 pm – 3:45 pm. Elementos generales para la argumentación dentro del texto.

4:00 pm – 5:30 pm. Ejercicio en parejas: estructuración de un texto argumentativo.

5:30 pm – 6:00 pm. Generalidades de citación y evaluación del seminario.

Propósitos del seminario.

		Cognitivo	Procedimental	Actitudinal
¿Qué es el texto?	Identifica la estructura de un texto argumentativo explicando la función de cada una de sus partes.	X		
	Reconoce el texto escrito como un medio de expresión del pensamiento, y caracteriza el expresado por el autor en un caso específico.	X		
Sobre la lectura	Reconoce los elementos lingüísticos y extralingüísticos del texto y la manera en la que estos se relacionan.	X		
Sobre la escritura	Estructura y elabora un texto argumentativo con un propósito definido y considerando aportes teóricos en atención a un interés académico propio.			
	Valora el proceso lecto escritor desde estructuras empáticas que lo conectan con el mundo de la vida.			
	Formula y defiende sus puntos de vista considerando sus intereses y los aportes teóricos que desde las ciencias configuran referentes de interpretación del mundo.			
Sobre las normas	Elabora un marco bibliográfico como soporte teórico para la elaboración de un texto argumentativo.			



	TEXTO BÁSICO		TEXTO INTERMEDIO			
N° CRITERIOS CUMPLIDOS	CALIFICACIÓN	NIVEL	CALIFICACIÓN	NIVEL	CALIFICACIÓN	NIVEL
1	0.7	BAJO	0.6	BAJO	0.5	BAJO
2	1.4		1.1		0.9	
3	2.1	REGULAR	1.7	REGULAR	1.4	
4	2.8		2.2		1.8	REGULAR
5	3.6	BUENO	2.8		2.3	
6	4.3	EXCELENTE	3.3	BUENO	2.7	
7	5.0		3.9		3.2	BUENO
8			4.4	EXCELENTE	3.6	
9			5.0		4.1	
10					4.5	EXCELENTE
11					5.0	

CORRESPONDENCIA ENTRE EL RANGO DE CALIFICACIONES Y LOS NIVELES			
BAJO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE

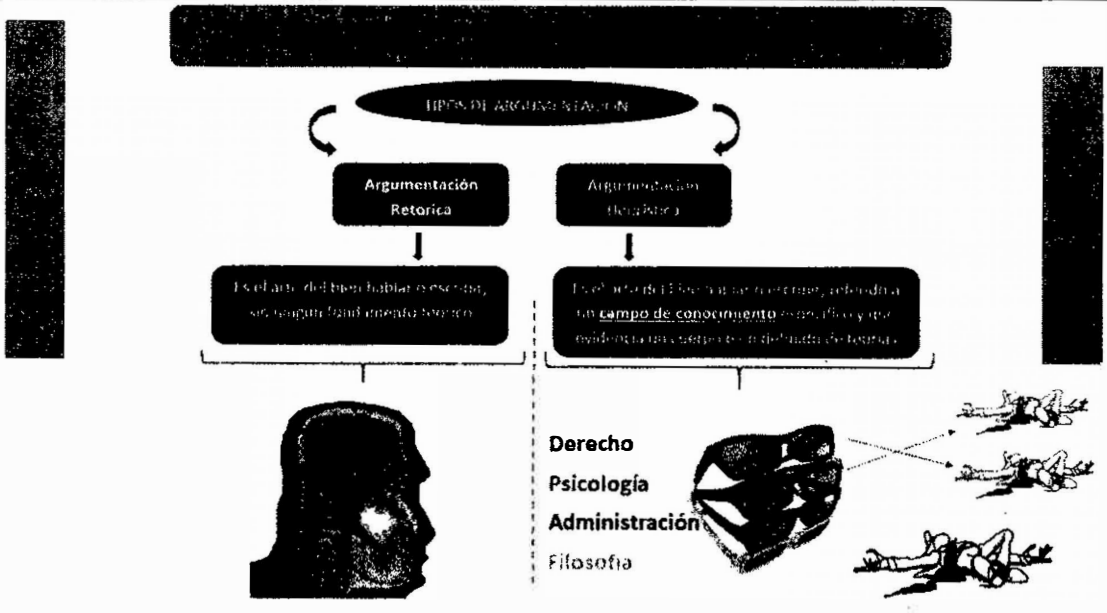
	TEXTO BÁSICO		TEXTO INTERMEDIO			
N° CRITERIOS CUMPLIDOS	CALIFICACIÓN	NIVEL	CALIFICACIÓN	NIVEL	CALIFICACIÓN	NIVEL
1	0.7	BAJO	0.6	BAJO	0.5	BAJO
2	1.4		1.1		0.9	
3	2.1	REGULAR	1.7	REGULAR	1.4	
4	2.8		2.2		1.8	REGULAR
5	3.6	BUENO	2.8		2.3	
6	4.3	EXCELENTE	3.3	BUENO	2.7	
7	5.0		3.9		3.2	BUENO
8			4.4	EXCELENTE	3.6	
9			5.0		4.1	
10					4.5	EXCELENTE
11					5.0	

Aumenta la complejidad

CORRESPONDENCIA ENTRE EL RANGO DE CALIFICACIONES Y LOS NIVELES			
BAJO	REGULAR	BUENO	EXCELENTE
(Entre 0.0 y 1.4)	(Entre 1.5 y 2.9)	(Entre 3.0 y 4.0)	(Entre 4.1 y 5.0)

DEFINICIÓN DE CONCEPTOS
Raciocinio que se tiene por decisivo para demostrar justificadamente una tesis.
Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier índole, en el cual se considera un hecho.
Primero y mas obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de algo.
Dictamen o juicio que se forma de algo cuestionable.
Advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona.
Proposición que se mantiene con argumentos.

[illegible]	Raciocinio que se tiene por decisivo para demostrar justificadamente una tesis.



Asumamos la presente caricatura como una situación real. ¿Qué interpretación podría dársele?

Escríbela en un pedazo de papel o en tu cuaderno.



a) Interpretación desde la mirada ingenua.

- **Estereotipada.**
- **Superficial.**
- **No problematizadora.**
- **No trasciende al remitirse a los hechos.**
- **No propone analogías que permitan lecturas más amplias.**



Por ejemplo: rotular.






El bueno
El malo
El tonto


El bueno
El malo
El tonto
La señal de prohibición

Interpretación ingenua: Hay personas que hacen cosas malas y afectan a los que están indefensos; pero a veces la ley no los castiga y siguen haciendo lo que quieren a pesar de que existen las normas que todos deberían conocer y respetar.



a) Interpretación desde la mirada teórica.

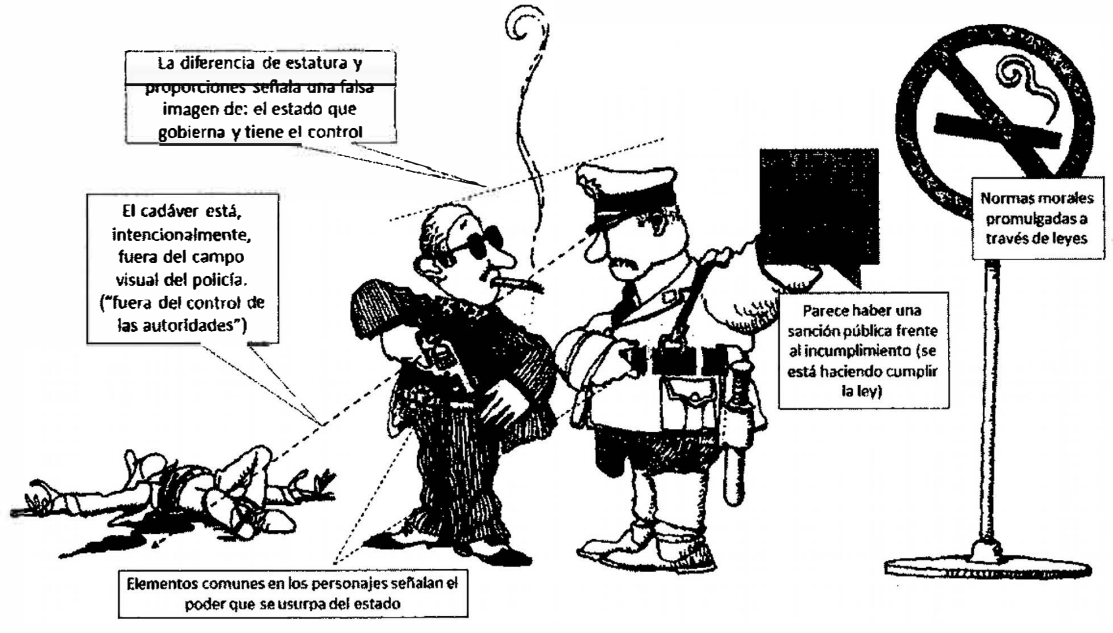
- **No estereotipada.**
- **Profundiza y problematiza al preguntarse por el trasfondo que sustenta los hechos.**
- **Propone analogías que permiten lecturas más amplias de la sociedad y la cultura.**

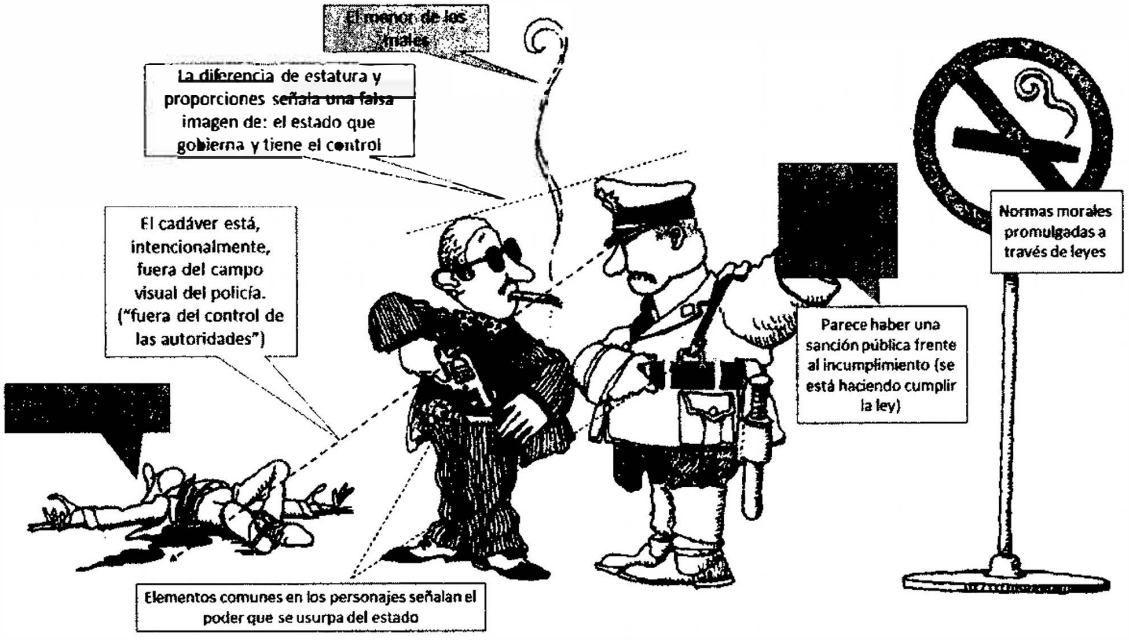



La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control

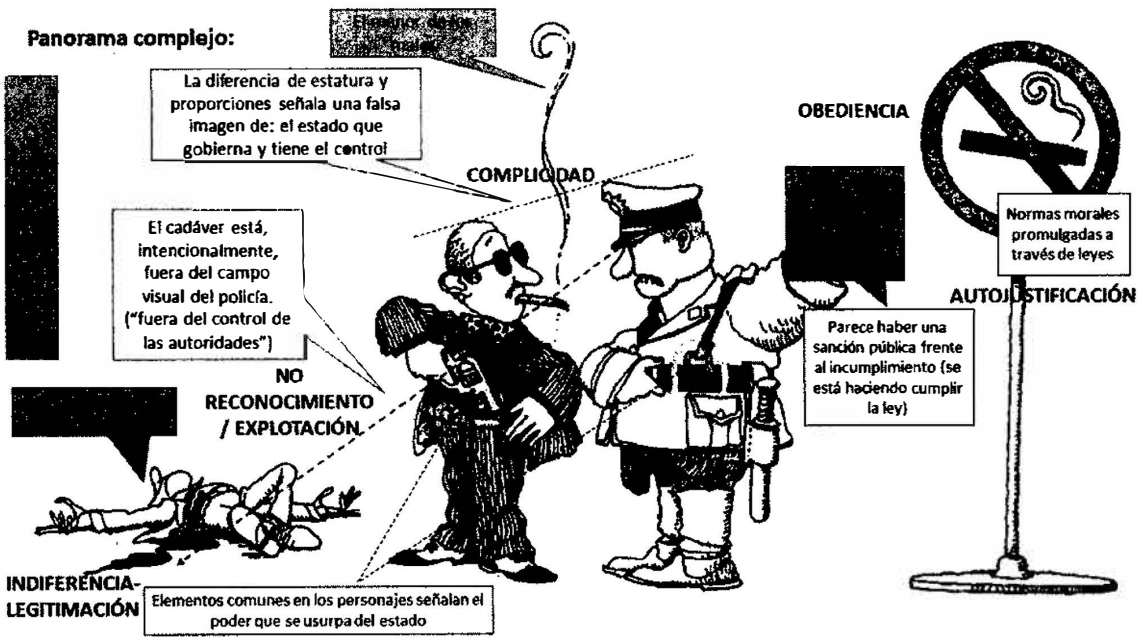

La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control
Parece haber una sanción pública frente al incumplimiento (se está haciendo cumplir la ley)
Elementos comunes en los personajes señalan el poder que se usurpa del estado


La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control
Normas morales promulgadas a través de leyes
Parece haber una sanción pública frente al incumplimiento (se está haciendo cumplir la ley)
Elementos comunes en los personajes señalan el poder que se usurpa del estado


La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control
El cadáver está, intencionalmente, fuera del campo visual del policía. ("fuera del control de las autoridades")
Normas morales promulgadas a través de leyes
Parece haber una sanción pública frente al incumplimiento (se está haciendo cumplir la ley)
Elementos comunes en los personajes señalan el poder que se usurpa del estado


El menor de los males
La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control
El cadáver está, intencionalmente, fuera del campo visual del policía. ("fuera del control de las autoridades")
Parece haber una sanción pública frente al incumplimiento (se está haciendo cumplir la ley)
Normas morales promulgadas a través de leyes
Elementos comunes en los personajes señalan el poder que se usurpa del estado


¿Y si se incluyen las relaciones?
OBEDIENCIA
COMPLICIDAD
NO RECONOCIMIENTO / EXPLOTACIÓN
INDIFERENCIA-LEGITIMACIÓN
AUTOJUSTIFICACIÓN


Panorama complejo:
La diferencia de estatura y proporciones señala una falsa imagen de: el estado que gobierna y tiene el control
COMPLICIDAD
OBEDIENCIA
El cadáver está, intencionalmente, fuera del campo visual del policía. ("fuera del control de las autoridades")
Normas morales promulgadas a través de leyes
AUTOJUSTIFICACIÓN
Parece haber una sanción pública frente al incumplimiento (se está haciendo cumplir la ley)
NO RECONOCIMIENTO / EXPLOTACIÓN
INDIFERENCIA-LEGITIMACIÓN
Elementos comunes en los personajes señalan el poder que se usurpa del estado


¿Y si se proponen analogías?
Representa a un estado permisivo que legitima prácticas no éticas a través de los medios de comunicación, la escuela y el actuar de las fuerzas armadas
Clase social opulenta, ilegal y voluntariosa.
Situaciones éticamente graves aparecen como normales y aceptables a la vista del común.
La moral que reduce a la ética: lo importante es cumplir la ley
Mecanismos de control (bolillo o garrote)

Interpretación profunda:

Estado, globalización y exclusión social



*Miguel Ángel Vite Pérez**

Resumen

Este trabajo muestra algunas características de la [redacted] neoliberal y sus efectos en el Estado, favorables éstos a la crisis de la relación asalariada. Al mismo tiempo, presenta varias de sus consecuencias negativas para el caso del [redacted] formulando una reflexión final sobre las posibilidades de la reconstrucción institucional mexicana para hacer frente a los desafíos de la [redacted] posición social, enfrentada a partir de la función punitiva estatal al criminalizar la pobreza y la miseria, en lugar de [redacted] le una ciudadanía universal, y evitar las exclusiones.

Palabras clave: globalización económica neoliberal, desigualdad social, trabajo asalariado, exclusión social, ciudadanía.

[redacted]

[redacted] Mientras que por *régimen* se entenderán los patrones formales e informales que determinan los canales de acceso a las principales posiciones de gobierno, así como las reglas e instituciones que regulan la permisividad hacia las posiciones más altas en el Estado. Estas definiciones son usadas para señalar que el Estado, por medio de sus instituciones, tiene dos funciones primordiales: la función social, relacionada con la de garantizar el bienestar colectivo, y la función civil, es decir, la protección a la propiedad y vida de los habitantes que ocupan el territorio donde el Estado desarrolla su dominio. Guillermo O´Donnell, "Acerca del Estado en América Latina contemporánea: diez tesis para discusión", en Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Contribuciones para el debate*, Buenos Aires, Taurus Alfaguara, 2004, pp. 149-152.



OTROS ARGUMENTOS QUE PUEDEN SER DE UTILIDAD PARA ENRIQUECER EL TEXTO

Voces de autoridad



Emociones



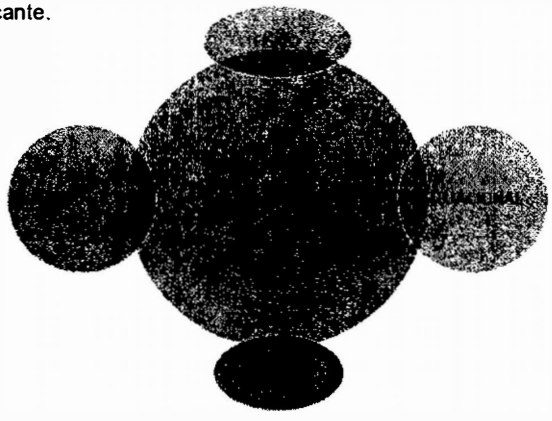
Lógica



Contexto Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier índole, en el cual se considera un hecho.

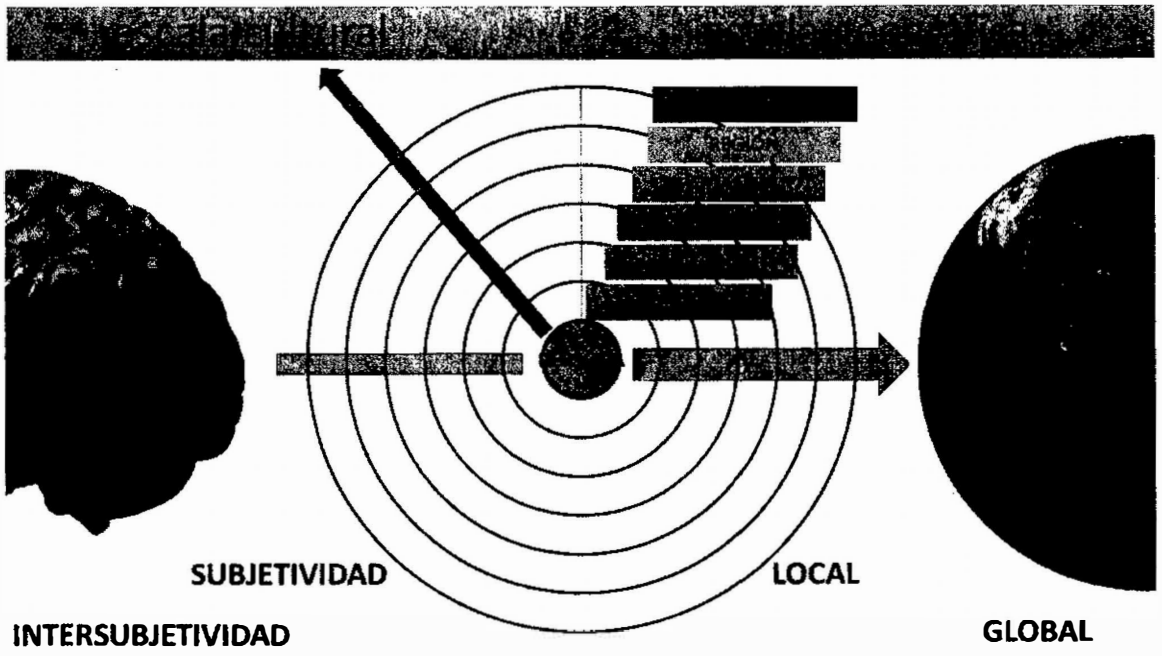
Medio material donde ocurre el fenómeno. Incluye las condiciones del ambiente (temperatura, iluminación y nivel de ruido), la distancia, disposición, momento del día, etc. Considera significado y significante.

Significado que adquieren los signos dependiendo de la relación que establecen con el significado de otros signos.



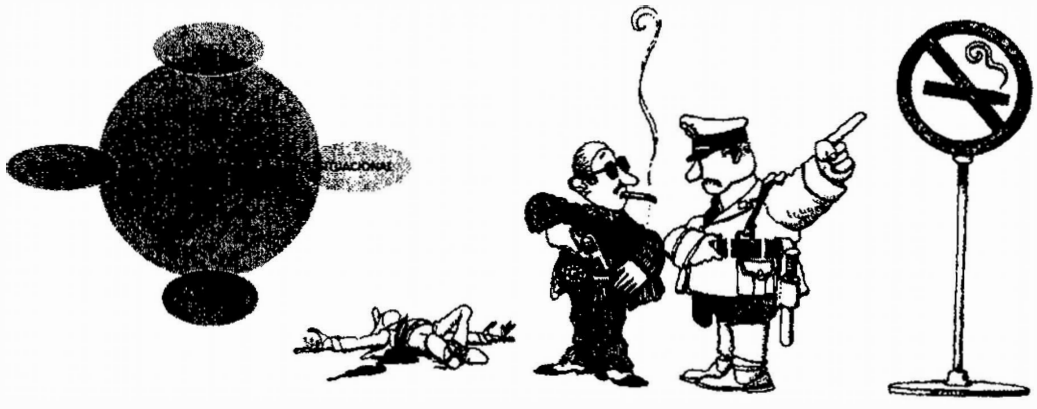
Es la circunstancia en que nos orientamos para poder interpretar el contenido de un mensaje de forma pertinente. (Ejemplo: la ironía)

Comprende los valores, actitudes, creencias, orientaciones y suposiciones que prevalecen entre las personas de una sociedad.



Contexto	Entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier índole, en el cual se considera un hecho.

Identifica los elementos del contexto en la imagen:



Identifica los elementos del contexto en el texto:

Estado, globalización y exclusión social

*Miguel Ángel Vite Pérez**

Resumen

Este trabajo muestra algunas características de la globalización económica neoliberal y sus efectos en el Estado, favorables éstos a la crisis de la relación asalariada. Al mismo tiempo, presenta varias de sus consecuencias negativas para el caso del Estado mexicano, formulando una reflexión final sobre las posibilidades de la reconstrucción institucional mexicana para hacer frente a los desafíos de la descomposición social, enfrentada a partir de la función punitiva estatal al criminalizar la pobreza y la miseria, en lugar de fortalecer los derechos de una ciudadanía universal, y evitar las exclusiones.

Palabras clave: globalización económica neoliberal, desigualdad social, trabajo asalariado, exclusión social, ciudadanía.

Entorno: Entorno físico o de cualquier índole, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier índole, en el cual se considera un hecho.

La [redacted] ha provocado cambios en cuanto a la articulación del Estado con las instituciones encargadas de regular los conflictos sociales,[1] lo que ha permitido garantizar en los trabajadores y sus familias ciertos derechos sociales que pretenden evitar las penurias creadas por la economía de mercado.

De este modo, la expansión económica de los negocios privados, con una débil intervención de las instituciones estatales, fue justificada por una ideología que depositaba la esperanza de una nueva prosperidad en la dinámica del mercado,[2] subordinando el bienestar social a la introducción de la mercantilización en las llamadas "protecciones sociales" –gestionadas por el Estado y prestadas como derechos universales– para evitar una crisis en las finanzas públicas (manteniendo el equilibrio entre egresos e ingresos),[3] partiendo de que un servicio

OTROS EJEMPLOS DE CONTEXTO

1:

Recientemente me encontré con un estudiante próximo a egresar de la carrera de Psicología, y que participó en uno de mis cursos de Biología de la Conducta; cuando le pregunté acerca de los aspectos académicos que tenía pendientes para graduarse, me refirió las pruebas de estado que tuvo que presentar, enfatizando lo inconveniente que le había resultado elaborar un texto escrito sobre la posibilidad de que en Colombia se firmara la paz, y sobre las nuevas condiciones que esto pudiera generar. "Yo no estudié para referirme a las leyes, ni para ser escritor; me dieron para llenar tres hojas en poco menos de media hora; afortunadamente me dijeron que expresara mi opinión" y ¿Y de qué manera facilitó la prueba el hecho de que le pidieran opinar? Pregunté con curiosidad; ¡Que uno puede opinar lo que le parezca y eso tiene que valer! Me respondió seguro mi ex alumno. El posterior conocimiento de los resultados de la prueba desbarató el argumento del ahora egresado, ¿Cómo es posible que se asignara tan poco valor a la opinión personal? ¿Acaso no dijo claramente lo que pensaba? Y más aún ¿Por qué para obtener el título de psicólogo estaba obligado a escribir un texto acerca de temas que no recuerda que le hayan enseñado en la universidad?

La situación expuesta anteriormente, pone de manifiesto la poca relevancia que los profesionales en formación asignan a la escritura, la escaza comprensión de sus aportes al perfil del profesional en cualquier área del conocimiento, y la poca atención que los docentes dedican a formar competencias escritoras; en ese sentido, el Libro Tuning para América Latina, referente regional para la formación universitaria, afirma que

> Hoy podemos comprobar que un gran número de alumnos ingresan a las instituciones de educación superior, sin haber adquirido las competencias básicas de lectura y escritura de textos complejos, además de contenidos disciplinares no aprendidos. Los docentes universitarios, en general, consideran las condiciones mencionadas como adquiridas y ejercitadas plenamente en el nivel medio, lo que suele ser causa de numerosas frustraciones en estudiantes y docentes" Araujo (citado por Informe Final - Proyecto Tuning - América Latina, 2010)

2: Son tantas las reformas y movimientos que en las últimas décadas se han generado a nivel internacional y nacional para ofrecer lo que ahora se conoce como educación de calidad, que escapan del alcance de cualquier trabajo que para condensarlos pretenda desarrollarse. Algunas de esas reformas se han generado en contextos particulares a partir de la lectura de sus dinámicas sociales y culturales, otras han surgido de acuerdos alrededor de propósitos formativos comunes a sectores geográficos amplios, y muchas parecen querer responder a los intereses políticos que mueven los esfuerzos de las naciones a objetivos económicos enmarcados en procesos de globalización, los cuales desdibujan las fronteras culturales entre los pueblos para hacer de las personas cada vez más ciudadanos del mundo. En algunos países como Colombia, muchas de esas "modas pedagógicas" han llegado a incorporarse a los currículos de manera tardía o descontextualizada, lo que ha generado confusión por parte de los llamados a implementarlas (desde gobiernos locales hasta docentes) y en últimas, poco impacto por el ya mencionado hecho de no responder a las particularidades sociales, culturales, políticas, históricas, ambientales y geográficas (por nombrar algunas) de las instituciones en donde se asumen.

3:

Saquen una hojita... ¡Voy a hacer un quiz!

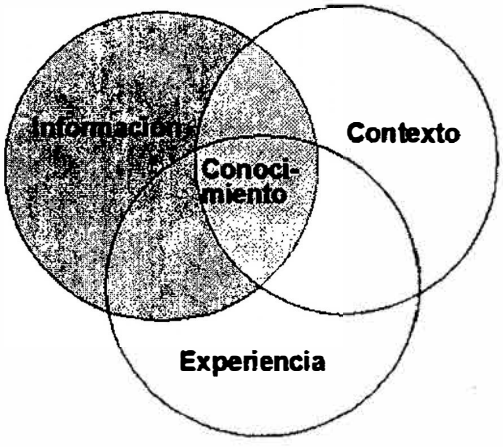
Seguramente no hay un solo estudiante que no haya escuchado esta intimidante frase en alguna etapa de su vida escolar. Inmediatamente después de la sentencia cambia el clima del salón: de la distracción, el ruido, la risa y la desorganización de los muebles, se pasa a un ambiente sacro, de filas militarmente alineadas, de nervios y de tensión evidenciada en los bordes dentados de las hojas que parecen cortadas con serrucho. El control del docente parece total; con el ceño fruncido y casi sin parpadear, vigila cada movimiento mientras en microsegundos piensa en la pregunta que debe formular para dar a sus estudiantes una lección de responsabilidad académica. Aquí no hay "tin – marín" que valga; no se puede "soplar con los dedos", y la respuesta es muy larga como para que López se la pueda dictar a Rodríguez.

- ¡Hasta tres y el que no entregue tiene cero! - Una estampida de hojas persigue al docente, quien las recoge por puñados haciéndolas desaparecer entre una carpeta que las devora como si se alimentara de futuros ceros. Después de ocho días el balance oficial: pasaron los dos de siempre, y los demás... ¡a estudiar para el parcial!

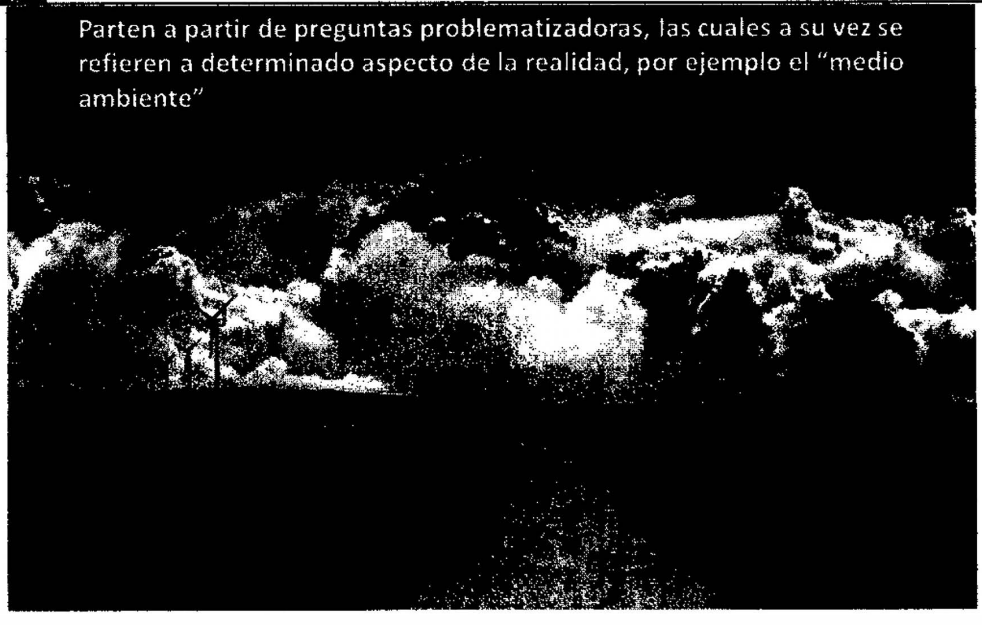
El anterior relato pone de manifiesto lo que se conoce como *evaluación subjetiva*, es decir, aquella en que la calificación varía de un docente a otro al no existir una escala objetiva de medida...

Reflexión Advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona.

¿De qué manera integro conocimientos, experiencia y contexto al elaborar un ensayo argumentativo?



Tesis Proposición que se mantiene con argumentos.



GUÍA DE TRABAJO: ESTRUCTURACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO

SEMINARIO DE SOCIOHUMANIDADES (ELECTIVA I)					
Docente: Lic. Ricardo Alexis Torrado Vargas		GUÍA DE PLANEACIÓN DEL TEXTO ARGUMENTATIVO			
Indicaciones generales		Con la orientación del docente elabore la estructura de un texto argumentativo a partir de las lecturas sugeridas. La revisión se hará en la medida en la que se construya el escrito. De ningún modo el texto es un insumo que pueda ser utilizado para elaborar el trabajo final que define la nota del seminario.			

Título (se escribe al final): _____

Pregunta problema:

¿_____?

Párrafo introductorio:

a. **Tema**: ¿De qué se va a escribir?

_____

b. **Contexto** (físico, cultural, situacional, semántico):

_____

_____

c. **Propósito**: ¿Para qué se va decir?

_____

_____

d. **Tesis**: Planteamiento central del texto (es la respuesta a la pregunta problema)

_____

_____

e. **Organización de mi texto**: ¿Cómo se van a presentar las ideas? (redactar al final)

_____

_____

_____

_____

Párrafos intermedios: desarrollan los argumentos que soportan la tesis, la amplían y/o ejemplifican:

Párrafo 2:

a. Puede utilizarse para presentar y comentar los conceptos desde los que se va a tratar el tema:

_____
_____
_____

b. Para ampliar el contexto en el que se presenta la situación de la que se habla:

_____
_____
_____

c. O para presentar la antítesis: (afirmación que se opone a la tesis y que se espera "debilitar"

_____
_____
_____

Párrafo 3: Presenta un argumento a favor de la tesis, ampliándolo o ejemplificándolo.

a. Argumento 1

_____
_____

b. Ejemplo o aclaración

_____
_____

Párrafo 4: Presenta un argumento a favor de la tesis, ampliándolo o ejemplificándolo.

a. Argumento 1

_____
_____

b. Ejemplo o aclaración

_____
_____

Pueden añadirse los párrafos que hagan falta para presentar nuevos argumentos, o incluso para relacionar argumentos entre sí.

Párrafo 5: Conclusión.

a. Resume la información presentada en el texto:

_____

_____

_____

_____

b. Cierra la argumentación reforzando la tesis con afirmaciones derivadas de la argumentación:

_____

_____

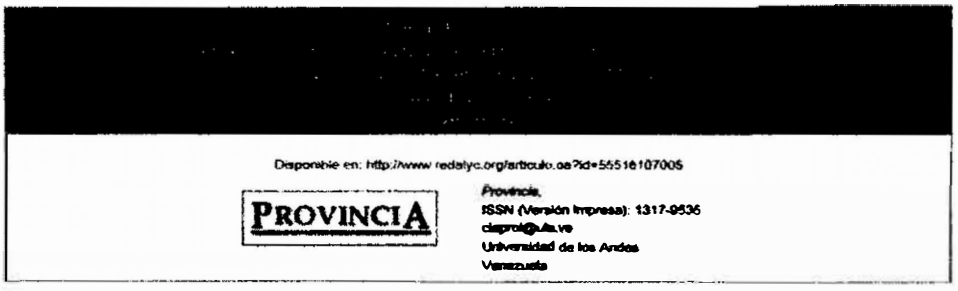
_____

c. Deriva algunas implicaciones de lo dicho, o deja abiertos aspectos para futuras discusiones:

_____

_____

Referencias (presenta los documentos que se citaron en el texto argumentativo)



Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp.

Título del artículo

Autores separados por coma y en el último se pone "&"

Año

Cifra, M., Pokorný, J., Havelka, D., & Kucera, O. (2010). Electric field generated by axial longitudinal vibration modes of microtubule. *Bio Systems, 100*(2), 122-31. **Páginas**

Nombre de la revista (En cursiva)

Volumen en cursiva

Número

Libros	
Tipo de referencia	**Formato**
Libro 1 autor	Gómez Gennero, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social*. Bogotá: Editorial Burroughs.
Libro 2 autores	Salas Toleza, M.G. y Otero Vargas, C.F. (2005). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ecoe.
Libro hasta 6 autores	Vanes Escuela, G. M., Franco Niño, J.A., Vallarta Garcés, C.P., Limaga Zuleta, J.L., Torrado Vargas, R.A. y Otero Vargas, C.F. (2005). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ecoe.
Libro de 7 o más autores. (Se escriben los 6 primeros, et al.)	Pérez Garnica, J.E., Solano Estepia, D.A., Vallarta Garcés, C.P., Limaga Zuleta, J.L., Torrado Vargas, R.A. y Otero Vargas, C.F., et al. (2005). *Estadística aplicada a las ciencias sociales* Buenos Aires. Ecoe. (La partícula et Al se usa cuando hay más de 7 autores).
Capítulo de libro	Payares Ochoa, P.E. (1990). Técnicas de medición de la gestión social. En *Las políticas estatales de intervención social* (pp. 120-138). Bogotá: Editorial Burroughs.
Libro con participación de editor y compilador	Santibari, L. P., Echandía Figueroa, A., García Jaramillo, L. (Comp.) y Cañizales Holguín, S.A. (Edit.). (2000). *Normatividad constitucional colombiana*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
Varias obras del autor en el mismo año	Otero Valdéz, F. (2001a). *Gestión gubernamental en el trabajo social*. Bogotá: Editorial Fortaleza. Otero Valdéz, F. (2001b). Logros derivados de la gestión del trabajador social. *Revista de Trabajo Social*, 8(19). pp. 18,19. Otero Valdéz, F. (2001c). Intervención de variables sociales. En *Trabajo social aplicado* (pp. 88-101). Cali, Colombia: Editorial Calima.

Artículos, revistas, ponencias y audiovisuales	
Artículo de revista	Guerrero Garnica, J.P. (2007). La influencia de las guerras en la economía social. *Revista latinoamericana de historia política* 2(4), 8-15.
Artículo de revista (sin autor). El título del artículo reemplaza el nombre del autor.	La influencia de las guerras en la economía social. (2007, mayo 15). *Revista latinoamericana de historia política*. 2(4), 8-15.
Artículo de periódico	Antolínez Buitrago, J.L. (2010, febrero 13). La invasión del espacio público en el centro de Cúcuta. *La Opinión*, p. A 2.
Ponencia en Congreso	Marquez Osorio, J. M. (2001, febrero 1). *Conflictos en la familia*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Psicología Pediátrica de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
Página de internet	Bayona Yepes, J.A. (2000). Cálculo del número de desplazados en el Magdalena Medio durante los años 2000 al 2010. Consultado el 4 de marzo del 2012 en [redacted]
Medio audiovisual	Tolosa Pérez, C.M. (Productor) y Estepa Lozada, C.E. (Editor). (2006). *Los niños de la calle*. [Documental]. Colombia: RCN Cine.
Entrevista radial	Wassau M. (Entrevistado) y Arteluaga C. (Periodista). (2009, 15 de febrero, 9:00 a.m.). *Los atropellos de la sociedad frente a las etnias y la tradición*. (Entrevista en el Programa "Región"). Cúcuta: Radio RCN básica.
Película	Sánchez Juliao, C.E. (productor) y Santodomingo, I.E. (1998). *La estrategia del Abogado*. [Película]. Colombia: RCN Cine.
Ponencia	Feliozola Chávez, C.M. (2010, agosto). *El Derecho procesal dentro del contexto de la nueva normatividad penal*. Trabajo presentado en el V Congreso internacional de Derecho de la Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.

Casos especiales	
Tipo de referencia	**Formato**
Libro con ciudad poco conocida. (ciudad, país)	Martínez Escola, C.F. (2012). *El método del psicoanálisis como terapia clínica.* Meticlán, Guatemala: Ediciones Maya.
Página específica de un libro (página 28)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (p.28). Bogotá: Editorial Burroughs.
Páginas específicas de un libro (páginas 28, 35 y 42)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (pp. 28, 35, 42). Bogotá: Editorial Burroughs.
Rango de páginas específicas de un libro (páginas 28 hasta la 42)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (pp. 28-42). Bogotá: Editorial Burroughs.
Título en idioma extranjero [traducción del título del artículo]	Johanson Kettler, U.H. (2003). *The analysis of poblational growing in Latin-American.* [Análisis del crecimiento poblacional en Latinoamérica]. Miami: Krobber Editions.
Referencias sin fecha	Lillán García, M.L. (s/f). *El camino al desarrollo.* Bogotá: Editorial Market.
Referencias sin autor	La tierra de los desadaptados. (2012). Bogotá: Editorial Soneto.
Autor es el mismo editor	Universidad del Valle. (2010). *Pasos para la implementación de un currículo por competencias.* Cali: Autor.
Ediciones sucesivas	Salas Toloza, M.G. y Otero Vargas, C.F. (2005). *Estadística aplicada a las ciencias sociales,* (5ª ed.). Buenos Aires: Eroc.

Casos especiales	
Tipo de referencia	**Formato**
Libro con ciudad poco conocida. (ciudad, país)	Martínez Escola, C.F. (2012). *El método del psicoanálisis como terapia clínica.* Meticlán, Guatemala: Ediciones Maya.
Página específica de un libro (página 28)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (p.28). Bogotá: Editorial Burroughs.
Páginas específicas de un libro (páginas 28, 35 y 42)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (pp. 28, 35, 42). Bogotá: Editorial Burroughs.
Rango de páginas específicas de un libro (páginas 28 hasta la 42)	Gómez Genneco, M. P. (2010). *Las políticas estatales de intervención social,* (pp. 28-42). Bogotá: Editorial Burroughs.
Título en idioma extranjero [traducción del título del artículo]	Johanson Kettler, U.H. (2003). *The analysis of poblational growing in Latin-American.* [Análisis del crecimiento poblacional en Latinoamérica]. Miami: Krobber Editions.
Referencias sin fecha	Lillán García, M.L. (s/f). *El camino al desarrollo.* Bogotá: Editorial Market.
Referencias sin autor	La tierra de los desadaptados. (2012). Bogotá: Editorial Soneto.
Autor es el mismo editor	Universidad del Valle. (2010). *Pasos para la implementación de un currículo por competencias.* Cali: Autor.
Ediciones sucesivas	Salas Toloza, M.G. y Otero Vargas, C.F. (2005). *Estadística aplicada a las ciencias sociales,* (5ª ed.). Buenos Aires: Eroc.

Manuscrito no publicado	1. Wilches Sanabria, S.M. (2011). *La gestión social automatizada con los sistemas integrados de información*. Manuscrito no publicado. Medellín, Colombia. 2. Cardona, J.E. (2000). *El psicoanálisis en la práctica clínica*. Manuscrito no publicado. Universidad de la Frontera. Cúcuta, Colombia.
Tesis de grado	Urrutia Cáceres, M.L. (2002). *Aprendizaje cognitivo* (Monografía de grado para optar el título de Doctor en Psicología Clínica). Barranquilla (Colombia): Universidad Simón Bolívar.
Paginación (Número de revista de colección y páginas)	Guerrero Vargas, J.J. (2012). Validación de pruebas de Agudeza Visual HIC. *Revista Ciencia y Tecnología Universidad de la Salle* (4), 9-15. **Se consultaron las páginas 8 a la 15 en el número 2 del volumen 4.**
Paginación (Número de revista consecutivas y páginas consecutivas)	Rebolledo Márquez, H.I. (2000). Jurisprudencia en la inmunidad parlamentaria. *Revista Instituto Senado de la República*, 4, 12-20. **Se consultaron las páginas 12 a la 20 en el número 4.**
Paginación (Número de revista consecutivas y páginas separadas)	Rebolledo Márquez, H.I. (2000). Jurisprudencia en la inmunidad parlamentaria. *Revista Instituto Senado de la República*, 4, 12, 30. **Se consultaron las páginas 4, 12 y 30 del número 4.**
Paginación combinada (Páginas individuales y rangos)	Rebolledo Márquez, H.I. (2000). Jurisprudencia en la inmunidad parlamentaria. *Revista Instituto Senado de la República*, 4, 12-18, 30, 48-52. **Se consultaron las páginas 12 a 18, la 30 y la 48 hasta la 52 del número 4.**

Referencias legales	
Leyes	Ley 100 de 1993. Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones.
Decretos y ordenanzas	Decreto 1213 del 2000, Artículo 3. Administración Municipal de Chinácota. (Colombia)
Sentencias	Corte Constitucional, Sentencia C-592 de 1995.

Citas internas

- Esta peligrosidad planteada por Heidegger ante el estremecerse, puede interpretarse en este caso, (...) que nace de un asombrarse precisamente, de la *manifestación- de- lo- ente- en- cuanto- tal- en- su-conjunto* (mundo) (.....) tanto de la obra de la poeta argentina que labora por ese medio, como del autor del presente escrito quien se encuentra allí incluido y cuestionado. **"Ninguna pregunta metafísica puede ser formulada sin que el interrogador en cuanto tal, se encuentre dentro de ella, es decir, sin que vaya el mismo envuelto en ella" (Heidegger, 1987: 56).**

Citas externas

"Uno se aburre", no es más que él "entregarse" plenamente al aburrimiento. Pero esto no quiere decir soltarse al abismo y caer perdidamente; es más bien, un liberarse de las ataduras rígidas de la mundanidad y corresponderse (..) ese *denegar la conjunción óntica*, para luego corresponder con el *instante*, momento fundamental y significativo de la existencia. Sobre esto, afirma Heidegger:

Eso significa que nos entregamos a este aburrimiento como a algo que obtiene en nosotros una supremacía, sin poder explicarlo en el aburrimiento o sin siquiera querer explicarlo. De modo correspondiente, (...) sino que experimentamos un peculiar ser forzados a él, un ser forzados a escuchar lo que tiene que decirnos, un ser forzados a la peculiar verdad, apertura, que reside en este temple de animo como en general a todos (Heidegger, 2007: 181).

En Heidegger, el *instante* del que tanto se ha querido dar énfasis como condición temporal fundamental del aburrimiento profundo, (.....) desarrolla en una sucesión infinita de momentos, sino en la significatividad de ese lapso como una mecha es encendida (....) cuando los ojos se abren, desgarran el velo y asisten auténticamente a la verdad *desoculta*, aquella imposible de ver directamente en el horizonte de un entendimiento común, atrapado en la popularidad del observar cotidiano.

Anexo 13. Relación de las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora del diseño curricular

Nombre y Cargo	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]	**BREVE PERFIL PROFESIONAL** (Pregrado, posgrado, énfasis durante su experiencia profesional, intereses profesionales)
Juan Pablo Salazar Torres (Coordinador del CAINTES académico)	Uno de los principales logros de la implementación del proyecto ha sido el acompañamiento que se le ha podido brindar a los estudiantes de sociohumanidades desde el programa de Tutorías, esto gracias al diagnóstico realizado frente al programa, el cual mostró la necesidad de asignar un número mayor de tutorías, así como el aumento de profesores tutores en el área de competencias comunicativas. La creación de la figura de monitor de competencias comunicativas fue otro logro significativo de la implementación del proyecto. La elaboración de la rúbrica para la	Básicamente las dificultades fueron de tipo administrativo, al no ver la importancia y necesidad que existía en la universidad de fortalecer espacios académicos para el fortalecimiento de las competencias genéricas tales como: competencias comunicativas y competencias ciudadanas. Generar la cultura tanto en los profesores como en la comunidad estudiantil, frente a la importancia que tienen los espacios de tutorías y monitorias, y del sentido que se le da al mismo al interior de la Universidad.	Es importante que el equipo de profesores y profesores administrativos que estamos llamados a pensar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias genéricas, prestemos una mayor atención al fortalecimiento de la competencia de razonamiento cuantitativo. Analizando los planes de estudio de algunos programas como Derecho, se evidencia que no existen espacios académicos para el fortalecimiento de esta competencia, aún cuando el programa de Derecho representa casi el 50% de la población de la sede de Cúcuta. Se	A nivel general fue la gestión y estrategias antes mencionadas que desde la coordinación se pudo proponer a la Universidad; la organización del programa de tutorías y monitorias, a partir del diagnóstico hecho como estrategia del proyecto. La creación de un espacio virtual en la plataforma de la página institucional para el registro de las tutorías académicas.	Desde el proyecto de la maestría, estoy realizando una investigación sobre argumentación matemática, el cual es el último proceso que se espera el estudiante desarrolle en la formación de la competencia de razonamiento cuantitativo, así esperamos que a partir de los resultados de este proyecto se puedan crear estrategias que ayuden a fortalecer esta competencia.	Maestrante en Educación (Universidad Simón Bolívar). Especialista en Administración de la Informática Educativa. Diplomado en Didáctica de las Ciencias en Educación superior (UFPS). Licenciado en Matemáticas e Informática (UFPS). Desde el año 2008 ha participado en diversas investigaciones relacionadas con la línea de argumentación, semiótica y lenguaje de las Matemáticas. Profesor del Departamento de Investigación y Coordinador del Centro de Atención Integral a Estudiantes en su línea académica (CAINTES Académico) y del

	evaluación de tutores. la organización de los formatos para el registro y seguimiento del programa de tutorías y monitorias.		debe continuar con la cualificación a los profesores que están directamente implicados con la formación de estas áreas.			Programa Institucional de Excelencia Académica de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta (Colombia).
Ricardo Alexis Torrado Vargas (Coordinador saber pro)	Crear un equipo de trabajo comprometido y que ha acrecentado las acciones propuestas, apropiándolas y mejorándolas en otros contextos formativos e investigativos.	La cultura de no asumir la responsabilidad de la formación de las competencias genéricas por parte de algunos actores institucionales dificultó la posibilidad de generar equipos de trabajo o de garantizar la implementación de varias de las actividades propuestas.	La selección de equipos docentes y su formación y acompañamiento. Las aulas no pueden seguir siendo cajas negras en las que no se sabe lo que ocurre, deben ser escenarios abiertos y participativos. Igualmente la cultura institucional debe moverse para favorecer escenarios reales de participación en donde se respete la diversidad y la opinión.	Ser apoyo a las iniciativas de los miembros del equipo que diseñó e implementó la propuesta. Creo haber impuesto alegría y dinamismo al trabajo, y eso es algo que se sintió en los escenarios de diálogo y trabajo propuestos.	Este proyecto se desarrolló como parte de mi formación como Magister en Educación.	Licenciado en Biología y Química, y maestrante en Educación.
Juan Diego Hernández Albarracín (Coordinador de Competencias Comunicativas)	Los principales logros están ligados a la dignificación de las áreas genéricas, olvidadas en otrora por la dinámica educativa moderna, de la cual la universidad Simón Bolívar no era ajena. En esta lógica, se ha podido fortalecer espacios de expresión y comunicación suficientes que en su dimensión	La principal problemática de la implementación estuvo ligada al estamento de la causalidad, puesto que no había antecedentes previos y fue necesario obrar sobre la marcha, corrigiendo constantemente los errores y mejorando con suficiencia la	El aspecto primordial a trabajar sigue siendo la sinergia, el constante apoyo que desde ciencias Básicas, Pedagogía y Sociales y humana se ha gestado para la consolidación interdisciplinar del proyecto que estamos desarrollando.	El mayor aporte de la asignatura de competencias comunicativas fue la de gestar la ruta pertinente en la disposición de fortalecer los procesos de lecto-escritura, instrumentos de evaluación y seguimiento constante a través de tutorías y monitorias al evento de	El proyecto a trabajar está encaminado a fortalecer las competencias genéricas (Concepto sujeto a revisión crítica) desde la consolidación de una didáctica cinematográfica que pueda aportar en la construcción de sociedad civil a partir	Comunicador social - Magister en filosofía con énfasis en fenomenología y Hermenéutica - Doctorando en filosofía universidad de Salamanca - Doctorando en ciencias de la educación universidad Simón Bolívar.

	evolutiva constante han decantado en mejores y mas dispuestas formas de escritura que alejadas del territorio del instrumento aportan a la consolidación de sociedad.	calidad de los procesos.		establecer una mejor concordancia entre las ideas y lo que se expresa de ellas.	de la comunicación educativa.	
Dierman Davet Patiño (Coordinador de Sociohumanidades)	1. La organización de los seminarios de acuerdo a criterios académicos que permiten una comprensión de su propósito de formación. La elaboración de herramientas e instrumentos que permiten desarrollar y así mismo evaluar el proceso de los seminarios de manera integral. 2. Recuperar un espacio académico no valorado y colocarlo en función de la formación ciudadana y escritura. 3. Ser un referente institucional de formación en competencias genéricas a partir de las formación ciudadana, pensamiento crítico y escritura. 4. La utilización del aula extendida como medio de interacción de docente estudiante.	1. La resistencia al cambio por parte de los docentes y estudiantes ante los nuevos cambio organizativos y pedagógicos del seminario. Lo que implico realizar procesos de formación tanto con docentes como con estudiantes para que se adecuaran a la nueva dinámica y nuevas exigencias del seminario.	En la articulación con otras asignaturas donde podemos incidir, como por ejemplo: Catedra Bolivariana, crecimiento intergrupal, habilidades para la vida universitaria, donde podemos fortalecer competencias históricas y socioafectivas, importantes en la formación ciudadana. Las implicaciones de esta articulación favorecerían el proceso de fortalecimiento de las competencias genéricas especialmente la formación ciudadana y así mismo ir comprometiendo a otras áreas de trabajo con este propósito.	Garantizar la materialización del nuevo enfoque del seminario y la aplicación de los distintos instrumentos elaborados en un ejercicio colectivo a partir de la articulación entre pedagogía, competencias comunicativas y sociohumanidades.	El actualidad me encentro desarrollando mi propuesta de investigación enfocada en la formulación de estrategias para la intervención en el conflicto y la construcción de escenarios de paz, desde la perspectiva de hacer pedagogía para el conflicto, no para paz, toda vez que el conflicto es algo connatural a ser humano.	Abogado, especialista en Derechos Humanos, maestrante en Paz, Desarrollo y Resolución de Conflictos.

Elkin Gelvez Almeida (Coordinador de Ciencias Exactas)	Dentro de los principales logros realizados en este proceso se encuentra la inclusión de las competencias saber pro en el desarrollo de las clases en las asignaturas del área de Estadística dándole a conocer al docente la importancia de dichas competencias en los futuros profesionales de los diferentes programas, por otro lado, muy importante la postura que toma el docente frente a estas competencias gracias a las diferentes actividades realizadas como talleres y Olimpiadas matemáticas enfocadas en razonamiento cuantitativo, finalmente las propuesta realizadas en cuanto al complemento del desarrollo de estas competencias por medio de contenidos de autoaprendizaje mediante la plataforma Moodle.	En primer lugar se presentó mucha negativa por parte de los docentes en la inclusión de las competencias de razonamiento cuantitativo, sin embargo se logró concientizarlos e incluirlas dentro de su planeación microcurricular, por otro lado la cantidad de funciones atrasaron el diseño e implementación de los contenidos digitales dentro de la plataforma de Moodle.	Es importante familiarizar más al docente con el proyecto educativo institucional (PEI) y asi lograr formar el profesional que la Universidad pretende entregara la sociedad.	Capacitar a los docentes sobre la importancia del desarrollar las competencias de razonamiento cuantitativo en la planeación y práctica pedagógica al igual que parte de la población estudiantil por medio de las olimpiadas matemáticas, gracias a esto, el razonamiento cuantitativo tiene más presencia en la comunidad académica.	Se está trabajando en un diseño microcurricular que contenga competencias transversales del horizonte pedagógico sociocrítico idóneas a trabajar en los estudiantes de Ingeniería de Sistemas acompañada de metodologías apropiadas y técnicas e instrumentos de evaluación adecuadas. Se pretende desarrollar este proyecto con todas las áreas de Ciencias Exactas de las cuales se encuentra un adelanto importante con relación a estadística y las competencias de razonamiento cuantitativo.	Licenciado en Matemáticas e Informática finalizando proyecto de grado para optar al título de Magíster en Educación Matemáticas. Mis intereses se centran en la educación matemáticas a nivel profesional y poder aportar a la educación en general opciones de mejora.

Anexo 14. Deconstrucción microcurricular de las asignaturas de sociohumanidades, competencias comunicativas y estadística a partir de los ejes del currículo complejo planteados por Morin (siete saberes necesarios para la educación del futuro).

1. Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.	1. ¿Los objetivos de aprendizaje y la metodología del microcurrículo favorecen la comprensión de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	El microcurrículo de la asignatura no existe; se espera que como parte de la presente propuesta de investigación se presenten los lineamientos para elaborarlo. Los objetivos de aprendizaje se cruzan de alguna manera con los de la asignatura "cátedra bolivariana"; en cuanto están enfocados a tratar aspectos históricos de la ciudad de Cúcuta como patrimonio histórico, arquitectónico y cultural de Colombia. Estos objetivos sin embargo no están explícitos en documentos institucionales. La metodología consiste principalmente en charlas sobre la historia local, acompañadas de visitas guiadas a lugares de valor histórico de la ciudad de Cúcuta. Contrario al énfasis social - humanístico esperado de la nominación de la asignatura lo que se tiene es una propuesta basada en el conocimiento de fechas y hechos que se asumieron como base de la identidad cultural local, con un énfasis especial en aquellos que involucran la vida de Bolívar y Francisco de Paula Santander. Desde los aspectos sistémicos que podrían ligar pasado y presente en orden a la comprensión histórica de las situaciones propias del contexto local, se echa de menos la reflexión, el debate y la comprensión de la cultura y sociedad actual configuradas por tales hechos, los cuales bien podrían ayudar a dar cuenta de algunos problemas que en el presente resultan determinantes en la región.

[illegible]	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS	[illegible]
	2. ¿La forma de evaluar el aprendizaje en el microcurrículo favorece la enseñanza de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	La evaluación de los aprendizajes no resulta del todo clara; los docentes de la asignatura manejan temas, métodos y formas de evaluar distintas que no están explícitas en documentos institucionales. El hecho de que no se registre pérdida de la asignatura en el pasado evidencia, más que la calidad de los métodos y relevancia de los aprendizajes, una tendencia al facilismo constatada por el carácter de asignatura fácil y entretenida (de relleno) que le otorgan muchos de los estudiantes a los que en espacios informales se les ha preguntado por la importancia de la asignatura. En términos generales la calificación (cuantitativa) de la asignatura depende principalmente de la asistencia y de la participación en actividades finales (salidas). El sistema de evaluación espontáneo, poco riguroso, unidireccional y asistemático genera una visión de conocimiento con las mismas características, en cuanto no hace falta aprehenderlo sino responder a un contrato pedagógico en el que no hace falta dar cuenta de aprendizajes en términos de competencias.
	3. ¿El microcurrículo favorece la compresión de los problemas e incertidumbres propios del campo de conocimiento a lo largo del desarrollo de la asignatura?	Aunque suscrita al área de formación de Ciencias y Competencias Generales no hay un marco de competencias que permita apreciar en qué magnitud se espera acercar al estudiante a aspectos propios de la formación en esa área. No se observa el abordaje de problemas con las incertidumbres y matices en los que pueden manifestarse localmente; el énfasis está dado en la recordación de hechos propios de la historia local.
	4. ¿El microcurrículo favorece la capacidad crítica y autocrítica en relación con los problemas que atañen al campo de conocimiento en el que se suscribe la asignatura?	Se reitera en este apartado que el currículo no existe, y que no es clara la manera en la que las actividades que realizan los docentes respondan a ejes temáticos soportados en problemas acuciantes del contexto regional, nacional, global, o a sinergias entre algunos de estos. Se evidencia que, de acuerdo a su formación profesional, cada docente enfatiza unas formas de trabajo que le resultan de interés, sin que necesariamente se articulen a los propósitos definidos. Así, un docente con formación en comunicación se apoya en proyecciones de películas, y otro con interés en los Derechos Humanos (abogado) trata de considerar algunos temas al respecto. Sin embargo, no es clara la ruta

		de formación en cuanto no hay microcurrículo, reuniones periódicas, planeación conjunta, retroalimentación por parte de la coordinación, ni evaluación de desempeño de los docentes que orientan la asignatura.
	5. ¿El microcurrículo favorece la capacidad del estudiante de formular preguntas que cuestionan aspectos que usualmente se asumen como verdades?	El énfasis en la recordación - memorización de hechos no favorece el cuestionamiento de los hechos históricos que se asumen fuertemente como ciertos. El discurso propio de los docentes, que exalta el caudillismo, los modelos heroicos, la identidad basada en el conocimiento y respeto por los libertadores, es fuertemente repetido en espacios institucionales desde el discurso de la Dirección de la sede, lo que no genera un ambiente propicio para cuestionar los elementos que configuraron luchas políticas e ideológicas en orden a intereses no del todo dilucidados. El carácter que se otorga a los hechos históricos es casi bíblico, y la naturaleza que parecen tener los protagonistas de las gestas libertadoras raya en lo mesiánico. El fuerte énfasis en la veneración de los símbolos patrios que circula en el discurso aludido, no favorece la comprensión de los hechos que los configuraron ni su pertinencia en el actual contexto nacional; esto en aras de una poco definida y acrítica identidad.
	6. ¿El microcurrículo favorece la generación de conocimiento a partir de la confluencia entre teoría, contexto y experiencia?	El hecho de que dentro de las actividades académicas se dé un énfasis en la salida de campo a sitios históricos constituye una oportunidad de leer los actuales contextos que no se ha sabido aprovechar. En aras de la observación del patrimonio arquitectónico se invisibilizan aspectos que darían cuenta del contexto actual en relación con los hechos pasados y la manera en la que los estudiantes los han vivenciado. Se echa de menos un marco teórico que permita interpretar los hechos históricos y sus consecuencias, toda vez que las referencias son libros de narrativa histórica que no dan al estudiante la posibilidad de generar marcos de interpretación en consideración de teorías sociales, políticas y económicas, entre otras.

EJE DEL CURRÍCULO	ADECUACIÓN - IMPLICACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE SEMINARIO SOBRE LA REGIÓN NORTESANTANDEREANA
2. Enseñanza del conocimiento pertinente.	7. ¿El microcurrículo contempla conocimientos pertinentes en cuanto se adecúan a las particularidades del contexto sociocultural en el que se inserta?	La consideración de temas históricos con énfasis en aquellos que darían cuenta de la identidad nortesantandereana - cucuteña no son garante de pertinencia, considerando que ésta se define no solo por tratar hechos de ocurrencia local sino por la manera en que se integran a la comprensión de la sociedad y la cultura en un marco de interpretación crítica que considera teoría, hechos y contexto. La dinámica del seminario resultaría de utilidad para tal propósito, aunque la manera en la que se desarrollan las clases no responde a tal ejercicio académico.
	8. ¿Algunos elementos del microcurrículo contemplan aspectos que aluden a la autorrealización y bienestar del estudiante?	No habiendo un registro del microcurrículo, no se puede evaluar si por lo menos se enunció un marco de competencias socioafectivas para la asignatura.
	9. ¿El microcurrículo evidencia la incorporación articulada de saberes propios de otras áreas del conocimiento en orden a complejizar la comprensión de las situaciones de que trata?	La asignatura se desarrolla bajo la orientación de docentes que claramente siguen una línea temática suscrita a la historia, sin que se favorezca una integración de saberes provenientes de otras disciplinas. Es recurrente el énfasis en la recuperación de la identidad local sin un referente de interpretación asentado en teorías de otros campos de conocimiento. Se echa de menos que bajo la línea temática propuesta se forme a los estudiantes en la interpretación de los hechos, las dimensiones que configuran los problemas, el rastreo de sus consecuencias y la mirada de los actores que los vivencian; esto podría darse desde la psicología, sociología, derecho o biología. La consecuente mirada de la historia resulta entonces reduccionista.
	10. ¿El microcurrículo incorpora competencias relacionadas con el pensamiento analítico, inductivo y deductivo?	No habiendo un registro del microcurrículo, no se puede evaluar si por lo menos se enunció un marco de competencias socioafectivas para la asignatura.
3. Enseñanza de la condición humana.	11. ¿El microcurrículo favorece la integración del saber científico y el saber popular - tradicional en orden a complejizar la comprensión de las	Dado que no existen registros de la planeación no resulta clara la manera en la que se integra el saber popular a los temas que se abordan en las salidas o las clases. No ha resultado efectivo preguntar a los docentes la manera en la que desarrollan sus clases por su clara tendencia de actuar a la defensiva cuando se indaga acerca de las acciones que

[illegible]	[illegible] ASIGNACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE SEMINARIOS DE SOCIOHUMANIDADES
	situaciones que aborda?	realizan.
	12. ¿El microcurrículo favorece la compresión de algunas de las dimensiones que configuran al ser humano como persona integral y multidimensional? (ética, estética, política, económica, lúdica, social, cultural, psicológica?	No habiendo un registro del microcurrículo, no se puede evaluar si por lo menos se enunció un marco de competencias socioafectivas para la asignatura.
	13. ¿El microcurrículo hace explícito el sentido que tienen para algunos aspectos de la vida los saberes y situaciones de que trata?	No habiendo un registro del microcurrículo, no se puede evaluar si por lo menos se enunció un marco de competencias socioafectivas para la asignatura.
4. Enseñanza de la identidad terrenal.	14. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de algunos aspectos de la diversidad cultural humana?	El énfasis de la asignatura se hace en la historia nacional sin que se conecte con la interpretación de la diversidad cultural; los procesos de mestizaje y de colonización bien serían el escenario para dar cuenta de la forma en la que se ha configurado una manera de ver el mundo, de relacionarse, de asumir las relaciones con los otros y con el estado, lo mismo que para evidenciar las relaciones de poder apoyadas en sistemas políticos, económicos e ideológicos. No puede afirmarse que como resultado de la asignatura el estudiante adquiera la capacidad de identificar los rasgos identitarios de diversas culturas a la vez que asume actitudes de valoración frente a las mismas.
	15. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de situaciones que ligan el contexto local con los problemas que son propios del actual momento global?	Si bien la asignatura enfatiza la historia nacional ligada a la vida del Libertador, pudiese generarse un marco de interpretación del contexto global en el que tales hechos ocurrieron. Las temáticas tratadas, lejos de favorecer el análisis de los contextos sociales y culturales que configuraron los hechos del momento, enfatizan (como ya se ha dicho) el dato como depositario de la identidad que liga con

		lo patrio y lo nacional. Nuevamente, se echa de menos la herencia configurada por tales acontecimientos y que pueden rastrearse no solo en la arquitectura y el tradicionalismo, sino en prácticas excluyentes o clasistas que como producto de la arraigada cultura prevaleciente se niegan a desaparecer, o por lo menos a ser vistas críticamente.
	16. ¿El microcurrículo favorece la generación de identidad local en consideración con los actuales procesos de globalización?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la ubicación de los temas en el contexto de la globalización.
5. Enseñanza del proceso de incertidumbre.	17. ¿El microcurrículo tiene una organización que claramente permite su adecuación en torno a situaciones emergentes que en su momento puedan dar lugar a redefinirlo?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se adecúa a dinámicas que emergen durante su implementación en orden a hacerlo pertinente o atractivo. El hecho de que no se planee el seminario (como seminario) evidencia un elemento que raya en el extremo de adecuarse "a lo que surja", lo cual puede entrar a rayar en la improvisación.
	18. ¿El microcurrículo propone metodologías de trabajo que permiten la adaptación a situaciones imprevistas, retadoras y problematizadoras que se presentan como parte de los procesos de enseñanza?	Se espera del seminario de sociohumanidades que responda a la dinámica de seminario en las diversas modalidades en las que puede presentarse, como por ejemplo, el seminario alemán. De ser así, se podrían generar escenarios de discusión argumentada sobre la base de temas o situaciones tratadas a profundidad que abrirían los esperados escenarios problematizadores. La categoría de seminario para la asignatura se ha reducido a una enunciación que no se verifica en la práctica, lo que resulta inconveniente en orden a teorizar, contextualizar, problematizar, sintetizar y profundizar sobre las situaciones que dentro del mismo pudiesen tratarse.
	19. ¿El microcurrículo hace explícita la posibilidad de adaptarlo en respuesta a situaciones de interés para los actores educativos en relación con el contexto en el que se desenvuelven?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que éste interpreta situaciones de contexto que permitirían adecuarlo.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
6. Enseñanza del proceso de comprensión.	20. ¿El microcurrículo favorece que el estudiante defina algunos aspectos sobre los que le interesa aprender en relación con los propósitos del curso?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que los estudiantes pueden adecuarlo a sus intereses sin desconocer los propósitos del curso.
	21. ¿El microcurrículo propone entrar en contacto con situaciones que favorecen la comprensión de algunos de los aspectos que espera formar?	Destaca el hecho de dar protagonismo a salidas guiadas como estrategias que ubican al estudiante en escenarios históricos de interés para la región; sin embargo, el hecho de que no haya referentes teóricos de interpretación que se articulen a tales actividades les resta sentido formativo, rigor y contundencia. El hecho de que las valoraciones de la asignatura se suscriban en buena parte a la "participación" en tales salidas, omite el necesario trabajo de reflexión y escritura que de aquellas debería derivarse.
	22. ¿El microcurrículo contempla situaciones para que los estudiantes puedan ubicarlo en relación con el currículo institucional en la dimensión teórica, práctica y socioafectiva?	No se evidencia contextualización del currículo que lo ligue con otras asignaturas o procesos institucionales pensados para favorecer la formación integral. Es un hecho que la asignatura se ha ganado el calificativo de asignatura de relleno en cuanto no se percibe rigurosa ni fuerte frente a su aporte al perfil profesional. No es posible determinar las dimensiones de competencia que se propone formar en cuanto no existe un registro del microcurrículo.
	23. ¿Es clara en el microcurrículo la manera en la que los actores educativos aprenden unos de otros y se evalúan entre sí para favorecer el logro de los aprendizajes propuestos?	La evaluación resulta ser el aspecto más difuso sobre el que se tiene conocimiento en cuanto la organización de la asignatura. Destaca el hecho de que la mayoría de las calificaciones se encuentran sobre 4.0 y muchas en 5.0; no hay evidencias escritas de parciales u otro tipo de actividades sobre las que se levanten las calificaciones. Aquí surge el cuestionamiento sobre el rigor metodológico de la asignatura y la claridad de criterios sobre que sustentan el contrato pedagógico.
	24. ¿El microcurrículo evidencia un carácter flexible que permite la adecuación de las actividades en orden a las particularidades de los estudiantes y del grupo en general?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se responde a las particularidades de los estudiantes o del tipo de grupo que conforman.

[illegible]	ADECUACIÓN-APROPIACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA APROPIACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ANTROPOÉTICA
	25. ¿Puede inferirse o constatarse que el microcurrículo es el resultado de la adecuación de los saberes de la cultura y el contexto local en atención a los intereses de formación institucionales?	La asignatura pretende dar un plus de identidad bolivariana y regional a partir de las temáticas históricas y culturales de que trata; sin embargo no se percibe un marco institucional claro que de línea a la definición de unos temas, competencias y actividades microcurriculares. No habiendo un microcurrículo definido es claro que no se ha planteado un ejercicio serio de dar valor y rigor a la asignatura para que aporte a los perfiles profesionales de los programas o a los propósitos de formación institucionales, por lo que se están desperdiciando las potencialidades e intenciones con las que pudo haberse formulado la asignatura.
7. Enseñanza de la antropoética.	26. ¿El microcurrículo incorpora competencias que aluden a la responsabilidad de los actores educativos con la sociedad teniendo en cuenta los saberes propios del curso?	No se ha identificado que la responsabilidad social esté permeando la planeación de la asignatura (con la respectiva incorporación de competencias)
	27. ¿La evaluación de los aprendizajes en el microcurrículo hace explícita la valoración que se hace de los logros alcanzados en las competencias socioafectivas?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se valoran y califican los aspectos socioafectivos.
	28. ¿El microcurrículo contempla aspectos éticos que dan cuenta de la responsabilidad de los actores educativos con el conocimiento y con los contextos en los que se produce y se aplica?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se vinculan los aspectos éticos en relación con los contextos de producción y aplicación del conocimiento.
	29. ¿El microcurrículo propone competencias, metodologías y formas de evaluación que promueven la participación de los actores educativos frente a la construcción de conocimientos?	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se promueve la participación a partir de su desarrollo.
	30. ¿El microcurrículo expresa con claridad	No habiendo un registro del microcurrículo, no es posible determinar la manera en la que se espera

	maneras en las que espera desarrollar interés, sensibilidad y capacidad para pensar y solucionar situaciones propias del contexto local?	formar interés y sensibilidad por situaciones del contexto, lo mismo que capacidades para pensar soluciones.

1. Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.	1. ¿Los objetivos de aprendizaje y la metodología del microcurrículo favorecen la comprensión de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	El claro énfasis en los aspectos gramaticales aleja la planeación y desarrollo del currículo de los aspectos que ligan a la comunicación con los procesos de construcción de significados en respuesta a intenciones comunicativas mediadas por la sociedad y la cultura. Es notoria la manera en la que la formación de pregrado de los docentes que orientan la asignatura incide en el énfasis que esta muestra en la planeación y desarrollo; así, los docentes licenciados en lengua castellana se ocupan de la gramática y de los rasgos que definen la comunicación oral y escrita, mientras que un comunicador social se concentra en buena parte del desarrollo de la asignatura en presentar hechos ligados a la historia de los medios de comunicación en Colombia. El libro "Competencias Comunicativas" elaborado por un docente de la asignatura como producto de la implementación del microcurrículo evidencia el valor que se le asigna a la producción textual espontánea del estudiante en cuanto la producción de cuentos y relatos cortos, lo que promueve en buen grado una visión asistemática de los procesos de escritura dentro de la academia. Los objetivos y competencias del microcurrículo no proponen ligar la producción académica en el contexto universitario a procesos de escritura y lectura que resultan determinantes para desempeñarse adecuadamente en el mismo.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
	2. ¿La forma de evaluar el aprendizaje en el microcurrículo favorece la enseñanza de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	Es notable en énfasis en la heteroevaluación basada en las pruebas escritas, la entrega puntual de trabajos, la asistencia a clases y la participación. El error no se muestra como posibilidad de aprendizaje que sistemáticamente se afina, dado que los tiempos de cierre de los parciales exigen cortes de evaluación sumativa. Si bien algunas de las evaluaciones revisadas se presentan como "tipo saber pro" (objetivas) es claro el desequilibrio conceptual que presentan y los errores de construcción de los ítemes que las integran. Para el caso de la enseñanza de las competencias comunicativas se echan de menos escenarios que promuevan la producción a partir de situaciones o problemas y que permitan valorar no sólo el tecnicismo propio de algunas tipologías escritas, sino la calidad reflexiva, crítica y argumentativa que debe sustentarlas. La generación de un escenario de comunicación académica en el aula, bien favorecería valorar en contexto la competencia comunicativa. Se comprueba que algunas dinámicas de interacción propuestas no llegan a realizarse, o bien, no con el rigor mismo que implican, lo que reduce su valor para efectos de favorecer la participación guiada (caso del Phillips 66, el debate y la exposición) En todo caso la visión que podría tener el estudiante de sí, es la de depositario del saber que proviene del experto - evaluador.
	3. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de los problemas e incertidumbres propios del campo de conocimiento a lo largo del desarrollo de la asignatura?	Los problemas e incertidumbres que se formularon como preguntas están referidos a indagar por las estrategias que más convendría aplicar para desarrollar las competencias en los estudiantes; claramente no se problematiza el contexto actual de la comunicación en los ambientes académicos en relación con la necesaria oposición a los estereotipos, patrones de conducta, alienaciones o juicios valorativos permeados por la modernidad o la sociedad de consumo y el acriticismo - estaticismo apalancado social y culturalmente. La pregunta es entonces de corte instrumental en oposición al necesario énfasis epistémico.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
	4. ¿El microcurrículo favorece la capacidad crítica y autocrítica en relación con los problemas que atañen al campo de conocimiento en el que se suscribe la asignatura?	Se echa de menos estrategias metodológicas y discursos teóricamente sustentados que den cuenta de la epistemología de la comunicación en un marco reflexivo e intersubjetivo. La propuesta curricular impone una normativa que enfatiza la necesidad de cumplir con las tareas que favorecerán la aprobación del curso. La visibilización de los discursos ideológicos que circulan en los textos, lo mismo que su relación con la sociedad y la cultura, no se presentan con fuerza para configurar la dimensión crítica propiamente dicha de la lectura y la escritura. Si bien se alude a la lectura comprensiva, no se especifica la naturaleza de tal proceso comprensivo, o el marco teórico que serviría de referente de interpretación con fines de comprensión.
	5. ¿El microcurrículo favorece la capacidad del estudiante de formular preguntas que cuestionan aspectos que usualmente se asumen como verdades?	El lenguaje y los procesos comunicativos no aparecen en la propuesta microcurricular como una posibilidad de presentar la voz propia; los procesos argumentativos recaen en la exigencia de dar cuenta del contenido de los textos trabajados en orden a precisar su interpretación. En ese orden de ideas, el poder de la palabra no está dado por su capacidad de cuestionar, sino por su instrumentalización con el propósito de aclarar lo que textualmente presenta determinado tipo de texto.
	6. ¿El microcurrículo favorece la generación de conocimiento a partir de la confluencia entre teoría, contexto y experiencia?	El énfasis en los temas presentados a manera de bloques delimitados por procesos de evaluación sumativa resulta garante de la reproducción, más que de la producción de conocimiento a escala de aula. Si bien la asignatura es teórica, los elementos experienciales -contextuales que podrían ligarla a procesos de producción escrita con sentido para el estudiante no se consideran, por ejemplo, a partir del trabajo independiente. Así, La indagación sobre asuntos cuyo abordaje desde las teorías comunicativas pudiese enriquecer la asignatura, se reduce a consultas y reorganización de la información del texto, lo que resalta los aspectos cognitivos sobre los críticos - experienciales.

ASPECTOS DEL CURRÍCULO	PREGUNTAS DE ANÁLISIS DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
2. Enseñanza del conocimiento pertinente.	7. ¿El microcurrículo contempla conocimientos pertinentes en cuanto se adecúan a las particularidades del contexto sociocultural en el que se inserta?	Nuevamente, el énfasis temático, difumina la posibilidad de articular el currículo a ejes problemáticos que den vida a la necesidad de favorecer procesos de comunicación en el aula en orden a generar conocimiento. No es posible leer la particularidad del contexto en las formulaciones del microcurrículo, salvo una tangencial enunciación del problema lecto escritural en la población estudiantil de la universidad Simón Bolívar.
	8. ¿Algunos elementos del microcurrículo contemplan aspectos que aluden a la autorrealización y bienestar del estudiante?	El énfasis de la utilidad de los procesos lecto escriturales para dar respuesta a las demandas del mundo laboral, globalizado y profesionalizante, desdibuja del currículo el carácter de estos procesos como vehículos del pensamiento, de la autoexpresión, la reconfiguración del propio ser y la posibilidad de abrir espacios participativos. En este sentido, no se encuentran objetivos o competencias que liguen la lectura y la escritura a procesos vitales o significativos desde la perspectiva del estudiante.
	9. ¿El microcurrículo evidencia la incorporación articulada de saberes propios de otras áreas del conocimiento en orden a complejizar la comprensión de las situaciones de que trata?	Si bien en la justificación se lee que "*el conjunto de la enseñanza de la lengua materna, la lengua extranjera, la informática, y la estadística forma el área de competencia comunicativa (...) por ello, se pretende proyectarla en la Universidad Simón Bolívar, teniendo como pretexto, temas de las ciencias que fundan la profesión específica en cada uno de sus programas, del saber disciplinar-profesional y de las socio - humanidades*" no se encuentran estos elementos disciplinares e integradores en el desarrollo temático del microcurrículo, como tampoco aspectos que desde las particularidades de los campos de conocimiento en los que se suscriben los programas académicos permitan precisar modos de abordar los procesos de lectura y escritura. Así, lejos de haber abordajes complejos, la competencia comunicativa se suscribe al campo gramatical, literario y técnico dejando de lado los entramados simbólicos que sustentan los procesos comunicativos.
	10. ¿El microcurrículo incorpora competencias relacionadas con el pensamiento analítico, inductivo y deductivo?	Como indicador de desempeño del pensamiento científico el microcurrículo de competencias II presenta la capacidad de trabajo en equipo, y en competencias I como indicador del elemento de competencia de pensamiento analítico se presenta el reconocimiento de la importancia de los procesos de escritura. Es claro entonces que no hay coherencia entre los procesos propuestos en los elementos de competencia y los que serían los indicadores de su grado de alcance. Parece presentarse una tendencia a

[illegible]	[illegible]	[illegible]
		ubicar las competencias como enunciaciones que se toman de la lista de competencias de la universidad, pero no es clara la manera en la que se amarran a los desarrollos temáticos, evaluativos y metodológicos que se presentan aparte y posteriormente.
3. Enseñanza de la condición humana.	11. ¿El microcurrículo favorece la integración del saber científico y el saber popular - tradicional en orden a complejizar la comprensión de las situaciones que aborda?	Este aspecto no se encuentra contemplado en el currículo, tanto en los aspectos introductorios como en los metodológicos. El escenario de la inclusión del saber popular bien se perfilaría como un elemento de análisis a partir de los elementos teóricos desarrollados en la asignatura. El enfoque temático de la asignatura bien asemeja las propuestas de libros de texto de lengua castellana que se trabajan en grados finales de la secundaria.
	12. ¿El microcurrículo favorece la compresión de algunas de las dimensiones que configuran al ser humano como persona integral y multidimensional? (ética, estética, política, económica, lúdica, social, cultural, psicológica?	Las alusiones a la responsabilidad se refieren a la que debe desarrollarse cuando se realizan los trabajos solicitados en clase, y a la necesidad de dar crédito a los autores cuando se utiliza su producción. Claramente, no dotar a la escritura y la lectura de marcos estéticos, culturales y sociales que diluciden la realidad construida reduce las posibilidades de comprender su alcance y multidimensionalidad.
	13. ¿El microcurrículo hace explícito el sentido que tienen para algunos aspectos de la vida los saberes y situaciones de que trata?	La utilidad de la escritura se suscribe en el microcurrículo a la que prestaría en términos de responder a las demandas profesionalizantes. El plus vital que pudiese conectarla con la realidad del estudiante no se incorpora a las actividades de formación propuestas.

4. Enseñanza de la identidad terrenal.	14. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de algunos aspectos de la diversidad cultural humana?	El énfasis de la asignatura se hace en lo temático escritural sin que se conecte con la interpretación de la diversidad social - cultural, que precisamente, es la que le ha dado lugar, sentido y estructura. La analogía de la lectura como viaje, que alude a la posibilidad de aproximarse a las cosmovisiones de los diversos grupos humanos no direcciona los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura formulados en el microcurrículo. Así, los objetivos aluden a la comprensión de los textos más no de los contextos, lo que le da a la escritura y a la lectura el carácter de fines y no de medios.
	15. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de situaciones que ligan el contexto local con los problemas que son propios del actual momento global?	No teniendo un carácter de currículo problémico, este aspecto no se identifica en la planeación propuesta. Nuevamente, la lecto escritura no aparece como medio sino como fin, por lo que su uso como referente de interpretación del momento vigente no se aprecia. El currículo como tal se ve atemporal en cuanto no se amarra a eventos que le den significado.
	16. ¿El microcurrículo favorece la generación de identidad local en consideración con los actuales procesos de globalización?	No teniendo un carácter de currículo problémico, este aspecto no se identifica en la planeación propuesta. El currículo como tal se ve atemporal en cuanto no se amarra a eventos que le den significado.
5. Enseñanza del proceso de incertidumbre.	17. ¿El microcurrículo tiene una organización que claramente permite su adecuación en torno a situaciones emergentes que en su momento puedan dar lugar a redefinirlo?	La organización modular, secuencial y predefinida del microcurrículo, niega la posibilidad de su redefinición, dado que no se ha pensado en orden a lecturas sociales vigentes sino al necesario énfasis gramatical. Es una exigencia de los programas que el microcurrículo se elabore anticipadamente, se socialice al estudiante y se desarrolle en los tiempos previstos, garantizando agotar los temas para favorecer la trazabilidad prevista en relación con las demás asignaturas de la línea.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
	18. ¿El microcurrículo propone metodologías de trabajo que permiten la adaptación a situaciones imprevistas, retadoras y problematizadoras que se presentan como parte de los procesos de enseñanza?	El énfasis directivo de los procesos evaluativos evidencia la inexistencia de la posibilidad de definir las maneras en la que sería conveniente valorar los aprendizajes en orden a las dinámicas particulares del curso y a los problemas que podrían resultarles de interés. El principal problema curricular parece ser la necesidad de cubrir los temas en los tiempos previstos. Las metodologías claramente tienen un énfasis cognitivista que pretende la apropiación de los modos en los que se daría la correcta escritura; las dinámicas grupales que podrían ser el detonante de la voz del grupo, parecen desdibujados por tal énfasis en el saber temático.
	19. ¿El microcurrículo hace explícita la posibilidad de adaptarlo en respuesta a situaciones de interés para los actores educativos en relación con el contexto en el que se desenvuelven?	La flexibilidad del microcurrículo no se evidencia explícitamente en el documento. Aunque los docentes expresan que adaptan sus dinámicas de trabajo a las particularidades de los grupos este ejercicio resulta ser más una adecuación en orden a favorecer la aprobación de la asignatura en respuesta a las dificultades que para desarrollar los compromisos académicos expresan los estudiantes. En cuanto a lo cultural, circula en la universidad una tendencia a exigir más a los grupos diurnos (más jóvenes y patrocinados por los padres) que a los nocturnos (mayores e independientes), lo cual, lejos de responder a una mirada didáctica, resulta un asunto estratégico de los docentes para a favorecer su permanencia en los programas.
6. Enseñanza del proceso de comprensión.	20. ¿El microcurrículo favorece que el estudiante defina algunos aspectos sobre los que le interesa aprender en relación con los propósitos del curso?	El currículo no responde a procesos de negociación dado que desde la experticia de quienes diseñan las mallas curriculares se predefinen los propósitos de las áreas y las competencias que se espera formar en la asignatura. No hay evidencia de concertación de docentes, directivos y estudiantes en orden a dar línea sobre los aspectos temáticos, problemáticos, metodológicos y evaluativos que definirían el currículo dentro de la asignatura.
	21. ¿El microcurrículo propone entrar en contacto con situaciones que favorecen la comprensión de algunos de los aspectos que espera formar?	Si bien de carácter teórico, el sistema de créditos otorga seis horas de trabajo independiente semanales cuyo desarrollo no se clarifica en términos de contacto con situaciones que servirían como detonante de los procesos de escritura. Básicamente los elementos problematizadores que pudiesen enriquecer el desarrollo del programa se mencionan sin referencias teóricas en las partes introductorias del microcurrículo; nuevamente el énfasis se da en la escritura como fin y no como referente interpretativo de situaciones que resultan demandantes para la

ROL DEL EDUCADOR	ADECUACIÓN-AMPLIACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
		sociedad o la cultura.
	22. ¿El microcurrículo contempla situaciones para que los estudiantes puedan ubicarlo en relación con el currículo institucional en la dimensión teórica, práctica y socioafectiva?	El currículo se presenta cerrado, de manera que no se generan espacios reales de diálogo con escenarios de formación institucionales y otras asignaturas que podrían entrar a iluminar los procesos de escritura desde el abordaje de los problemas que les son propios. El enfoque sigue siendo asignaturista y compartimentado; de manera que no es posible encontrar una línea clara de profundización entre competencias comunicativas I y competencias comunicativas II, hecho que a su vez no se enuncia en alguno de los apartados de la respectiva planeación.
	23. ¿Es clara en el microcurrículo la manera en la que los actores educativos aprenden unos de otros y se evalúan entre sí para favorecer el logro de los aprendizajes propuestos?	Claramente la evaluación es sumativa y vertical, siendo el docente quien la predefine y quien asigna las calificaciones. Se hace especial énfasis en los cortes evaluativos, y es alto el peso específico asignado a la evaluación "tipo saber pro" (50%) del corte: "la valoración del examen final está sustentada en un 50% en los trabajos desarrollados en el aula y en aula extendida y el otro 50% lo conforma la evaluación escrita tipo Saber Pro y comprensión lectora sobre los conceptos manejados durante el semestre" Esta organización está justificada para que responda al sistema de notas institucional el cual solicita para cada estudiante una calificación que oscila entre 1.0 y 5.0.
	24. ¿El microcurrículo evidencia un carácter flexible que permite la adecuación de las actividades en orden a las particularidades de los estudiantes y del grupo en general?	Las actividades consignadas en la metodología no corresponden a un "menú" sobre el que el estudiante pueda seleccionar aquellas que considere de relevancia o interés en orden a favorecer su formación. Si bien desde escenarios de bienestar universitario se han generado diagnósticos psicológicos que indagan por estilos de aprendizaje esta información no permea el currículo en orden a favorecer los procesos de enseñanza. Destaca que terminado el semestre los docentes diligencien una encuesta sobre el desempeño general del grupo, lo que resulta poco útil al término del proceso (considerando aspectos motivacionales, relacionales y cognitivos). Dentro de las actividades académicas del

EJE DEL CURRÍCULO	ADECUACIÓN-APLICACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES DE LA ADECUACIÓN DE CONTENIDOS CONCEPTUALES
		microcurrículo no están previstos elementos de diagnóstico sobre las competencias de lectura y escritura, escenarios que tampoco son visibles como actividades académicas institucionales de entrada. El ejercicio docente para el desarrollo del microcurrículo se hace "a ciegas"; la indagación preliminar sobre el nivel de competencias de los estudiantes percibido por sus docentes, parece evidenciar que estas se sobrevaloran; sobre este aspecto se están diseñando encuestas de percepción que permitan entender lo que los docentes piensan acerca del nivel de competencias de los estudiantes.
	25. ¿Puede inferirse o constatarse que el microcurrículo es el resultado de la adecuación de los saberes de la cultura y el contexto local en atención a los intereses de formación institucionales?	Nada explícito en el microcurrículo liga su formulación a la adecuación de saberes de la cultura en relación con los contextos propios. Así, la propuesta resulta sin tiempo, espacio o contexto; estos elementos se suscriben al saber académico propio de la lengua castellana. No habría forma en la que alguien en cualquier lugar del planeta, leyendo la propuesta microcurricular, pudiese rastrearla en contexto (exceptuando si lee los elementos de identificación que el formato solicita). Se enseña entonces una escritura sin espacio - tiempo - lugar, la cual aparece como neutral y ligada a las normas que favorecen el uso correcto del lenguaje en contraposición al uso punzante de las ideas a través del lenguaje.
7. Enseñanza de la antropoética.	26. ¿El microcurrículo incorpora competencias que aluden a la responsabilidad de los actores educativos con la sociedad teniendo en cuenta los saberes propios del curso?	Las competencias del microcurrículo refieren la responsabilidad en la entrega de los compromisos académicos y a la comunicación efectiva por medios orales. No se manifiesta el modo en el que el uso del lenguaje favorecería ciertos modos de relacionamiento o interacción en atención a un uso específico del lenguaje; como tampoco la manera en la que la responsabilidad social está impregnada del uso de la comunicación y los diversos tipos de texto.
	27. ¿La evaluación de los aprendizajes en el microcurrículo hace explícita la valoración que se hace de los logros alcanzados en las competencias	"La valoración del examen final está sustentada en un 50% en los trabajos desarrollados en el aula y en aula extendida y el otro 50% lo conforma la evaluación escrita tipo Saber Pro y comprensión lectora sobre los conceptos manejados durante el semestre" Es evidente como la evaluación sumativa final responde a los elementos cognitivos trabajados en clase, los que se evidencian en la entrega de trabajos y en la capacidad de demostrar apropiación

	socioafectivas?	conceptual y procedimental en la aplicación de los aspectos relativos a la lectura y escritura.
	28. ¿El microcurrículo contempla aspectos éticos que dan cuenta de la responsabilidad de los actores educativos con el conocimiento y con los contextos en los que se produce y se aplica?	El elemento ético formulado en el microcurrículo alude al manejo ético de la información obtenida de diversas fuentes y que sirve de base para la realización de los trabajos. No hay aspectos que evidencien el poder de la palabra en orden a las intenciones de los enunciatarios de los textos que circulan en la sociedad y en la cultura.
	29. ¿El microcurrículo propone competencias, metodologías y formas de evaluación que promueven la participación de los actores educativos frente a la construcción de conocimientos?	El microcurrículo propone metodologías como exposiciones, seminario alemán, cartas de presentación y foro en aula extendida; los cuales constituyen el 50% de la valoración total de la asignatura. Es notable el hecho de que se propongan ejercicios de seminario sin que se cuente con evidencias del conocimiento que de tales se deriva, por lo que puede inferirse que no se desarrollan con el rigor metodológico propio de este escenario académico.
	30. ¿El microcurrículo expresa con claridad maneras en las que espera desarrollar interés, sensibilidad y capacidad para pensar y solucionar situaciones propias del contexto local?	El énfasis del microcurrículo no está dado a la resolución de problemas, nuevamente el énfasis atañe a los aspectos cognitivos: "Optimizar el nivel de comprensión lectora, producción discursiva, oral y escrita del estudiante, frente a los retos del contexto socio – cultural complejo al que pertenece, favoreciendo la responsabilidad, la capacidad para el trabajo en equipo y el manejo ético de la información" aunque el objetivo alude a los retos del contexto sociocultural, no es explícita la manera en la que estos elementos de lectura contextual terminan integrándose a la propuesta metodológica curricular; es así como no se incluyen competencias en este sentido no se valoran aspectos más allá de los cognitivos ya destacados en las descripciones anteriores.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
1. Enseñanza del proceso de conocimiento y sus tendencias a la ilusión y al error.	1. ¿Los objetivos de aprendizaje y la metodología del microcurrículo favorecen la comprensión de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	Llama la atención que algunas de las partes introductorias del microcurrículo se alude a la formación del ingeniero de sistemas, y en las unidades de aprendizaje se alude a la formación del psicólogo; esto evidencia la costumbre de los docentes de tomar los microcurrículos y realizarle cambios de forma para adecuarlos a los diferentes programas en los que se implementan. Como objetivo de la asignatura de estadística se muestra "Organizar, resumir, interpretar y analizar información estadística que permita respaldar la toma de decisiones del futuro Ingeniero de Sistemas en situaciones propias de su campo profesional" y las competencias precisan un poco los aspectos contenidos en este objetivo. No hay elementos de la epistemología de las matemáticas que permitan comprender la naturaleza de la asignatura y su alcance para dar cuenta de la "realidad" de los fenómenos de los que se ocupa.
	2. ¿La forma de evaluar el aprendizaje en el microcurrículo favorece la enseñanza de la naturaleza del conocimiento desde la perspectiva sistémica?	Algunas de las actividades que se evaluarán corresponden a elaboraciones conceptuales como mapas y cuadros comparativos; las evaluaciones parciales y el examen final se enuncian como pruebas tipo saber pro. La evaluación en ese sentido (sumativa y en sentido docente-estudiante) afianza la visión del conocimiento con devolución de saberes presentados por un experto. No se consideran explícitamente aspectos relativos a lo actitudinal ligado a procesos de co y heteroevaluación. Es el conocimiento entonces acumulativo, repetitivo e instrumental, tal como se presenta desde las actividades evaluativas propuestas.
	3. ¿El microcurrículo favorece la compresión de los problemas e incertidumbres propios del campo de conocimiento a lo largo del desarrollo de la asignatura?	La pregunta que se presenta como problema e incertidumbre es: ¿Es la estadística la ciencia que encuentra, describe las variables de interés de una investigación y concluye acerca de las relaciones entre ellas de acuerdo al problema en estudio? Esta es una pregunta dicotómica que no problematiza en cuanto su respuesta esta direccionada a negar o afirmar el enunciado contenido en el interrogante. El currículo en los siguientes aspectos que presenta está direccionado a reiterar la respuesta afirmativa a la pregunta, por lo que el margen de pensamiento divergente escapa del alcance de la metodología propuesta. Se reitera entonces la imagen de los procesos matemáticos como

EJES DEL CURRÍCULO	ARTICULACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE
		verdades que no pueden cuestionarse y que han de aplicarse con rigurosidad para alcanzar la verdad frente a los fenómenos que se abordan.
	4. ¿El microcurrículo favorece la capacidad crítica y autocrítica en relación con los problemas que atañen al campo de conocimiento en el que se suscribe la asignatura?	La propuesta no permite la generación de procesos de crítica en cuanto su énfasis cognitivista y la naturaleza cuantitativa y exacta que de la estadística presenta la propuesta curricular. No se aprecia un énfasis en las inducciones al error o en la interpretación verdadera o correcta de los datos que arroja el análisis estadísticos; esto aludiendo al uso social - cultural que ha tenido la estadística y su influencia en la toma de decisiones y percepción de las poblaciones sobre asuntos que les pueden resultar de interés.
	5. ¿El microcurrículo favorece la capacidad del estudiante de formular preguntas que cuestionan aspectos que usualmente se asumen como verdades?	Podría inferirse la tendencia del microcurrículo a presentar los métodos, resultados y análisis estadísticos como verdades en relación con las poblaciones que estudia, no siendo evidentes los aspectos relacionados con la variación de los datos a partir de las definiciones y métodos seleccionados para recolectarlos (es conocida la manera en la que los cambios en la definición de ciertos índices sociales los aumenta o disminuye a conveniencia de quienes tienen la responsabilidad de manejarlos). La información procedente de la aplicación de los procesos estadísticos bien puede asumirse sin cuestionamientos a partir de los desarrollos temáticos y metodológicos que presenta el microcurrículo.
	6. ¿El microcurrículo favorece la generación de conocimiento a partir de la confluencia entre teoría, contexto y experiencia?	Si bien la asignatura presenta tres créditos no hay claridad sobre la manera en que las horas de trabajo independiente o de aula pueden generar religues con los aspectos propios del contexto y la experiencia vital de los estudiantes. Se conoce que los ejercicios trabajados en clase parten principalmente de datos agrupados obtenidos en libros de texto que no aluden a problemas reales propios del contexto en el que se desarrolla la asignatura o de problemas propios del campo de conocimiento en el que suscribe el programa académico. La base de la asignatura es la teoría propia del campo estadístico, por lo que lejos de generar conocimiento, se trabaja con el análisis de información.

CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN	APLICACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE ESTADÍSTICA
2. Enseñanza del conocimiento pertinente.	7. ¿El microcurrículo contempla conocimientos pertinentes en cuanto se adecúan a las particularidades del contexto sociocultural en el que se inserta?	Las particularidades de interés contextual concernientes a los campos del conocimiento en el que se suscriben las asignaturas no pueden leerse en el microcurrículo; éste aparece como currículo "genérico" aplicable a todos los programas en cuanto se fundamenta en conceptos generales propios de la estadística descriptiva. La estadística no se percibe entonces como herramienta que permite conocer dinámicas propias del contexto local, regional o institucional.
	8. ¿Algunos elementos del microcurrículo contemplan aspectos que aluden a la autorrealización y bienestar del estudiante?	El currículo no contempla competencias que refieran el bienestar o autorrealización de los estudiantes. (Surgiría la pregunta de cómo incorporar estos aspectos; una posibilidad particularmente sencilla y aplicable sería aplicar herramientas estadísticas al conocimiento del bienestar y estado físico propio, o bien en el contexto del conocimiento del paciente infantil en psicología)
	9. ¿El microcurrículo evidencia la incorporación articulada de saberes propios de otras áreas del conocimiento en orden a complejizar la comprensión de las situaciones de que trata?	La primera articulación esperada sería la de estadística I con estadística II, sin embargo los currículos se muestran iguales en los aspectos fundamentales (exceptuando temas) y sin una clara formulación de la profundización o secuencia entre ambas. Estando organizado como currículo genérico, no se encuentra una conexión explícita del desarrollo de la propuesta con los saberes propios de los campos en los que se suscriben los programas académicos. Este hecho puede tener como consecuencia que el estudiante no ligue efectivamente los asuntos estadísticos al ejercicio profesional. No hay relaciones explícitas de estadística con campos como la ética, política, cultura, sociología o estética.
	10. ¿El microcurrículo incorpora competencias relacionadas con el pensamiento analítico, inductivo y deductivo?	En el microcurrículo de competencias I aparece el elemento de competencia "Reconocer, evaluar y utilizar los métodos, técnicas e instrumentos apropiados" con un indicador de desempeño asociado: Reconoce y utiliza con propiedad Excel e Internet en el cálculo de los estadígrafos estudiados; así un elemento de competencia que agrupa dos desempeños cognitivos (reconocer y evaluar) y uno procedimental (utilizar), se reduce al uso del Excel como herramienta que permite realizar cálculos. De modo similar, el elemento de competencia de estadística II "Utilizar algunas técnicas básicas para el desarrollo del pensamiento", se operacionaliza en el indicador de desempeño "Usa herramientas matemáticas para el análisis y la resolución de problemas. En este punto aclaro que los elementos de competencia e indicadores de desempeño son los mismos para los dos

[illegible]	[illegible]	[illegible]
		microcurrículos, luego es evidente que el enfoque de competencias no está sirviendo de referente para el desarrollo efectivo de la planeación. Podría concluirse que el uso de la estadística como herramienta que pudiera favorecer el pensamiento analítico, deductivo e inductivo está siendo sub utilizada.
3. Enseñanza de la condición humana.	11. ¿El microcurrículo favorece la integración del saber científico y el saber popular - tradicional en orden a complejizar la comprensión de las situaciones que aborda?	No parece haber cabida en la propuesta microcurricular para la inclusión del saber popular dada la naturaleza cuantitativa de la asignatura; es así como no se consignan en el microcurrículo aspectos referidos al asunto. Sin embargo bien es cierto que el uso de la estadística para reflejar la aparente opinión - percepción o saber popular a base de preguntas dicotómicas y cerradas que se reflejan en indicadores estadísticos, es un punto que bien merece ser tratado, sobre todo en una institución en donde el enfoque humanista se presenta como el que permea la totalidad de la formación y el currículo. La estadística como medio del ejercicio del poder y la presión sobre la población refleja las maneras en la que las ciencias "exactas" pueden legitimar discursos circulantes o ideas que se espera que sean asumidas sin cuestionamientos.
	12. ¿El microcurrículo favorece la compresión de algunas de las dimensiones que configuran al ser humano como persona integral y multidimensional? (ética, estética, política, económica, lúdica, social, cultural, psicológica)	El uso ético de la estadística no está previsto como parte introductoria o final del microcurrículo; las competencias al respecto no se presentan y la metodología tampoco refiere este aspecto. Puede afirmarse lo mismo de las dimensiones política, estética, lúdica, social y cultural. Se echa de menos que para el microcurrículo de psicología no hayan elementos religantes con la psicometría en orden al estudio de las percepciones de una población o sujeto que bien podrían ser aprovechadas para favorecer la formación en ese programa; o bien, que se tratara la misma influencia de los datos estadísticos en grupos sociales cuando el dato es movilizado en los medios de comunicación. Las posibilidades de articular estas dimensiones del análisis estadístico serían enriquecedoras.

[illegible]	[illegible]	[illegible]
	13. ¿El microcurrículo hace explícito el sentido que tienen para algunos aspectos de la vida los saberes y situaciones de que trata?	La justificación del programa alude al uso de la estadística como medio para el desarrollo de la investigación: "El estudiante requiere de un conjunto de métodos estadísticos que le permitan recolectar, organizar, tabular, graficar, describir y obtener inferencias por medio del cálculo de parámetros a un grupo de datos llamado muestra", por lo demás no hay elementos que propongan a la estadística como herramienta para la comprensión de una de las tantas dimensiones que configuran un problema. El tratamiento de un problema real, propio del campo de conocimiento y de manera secuencial a lo largo del microcurrículo, contribuiría a la comprensión del sentido de esta herramienta y posibilitaría la emergencia de interesantes dudas y matices en su desarrollo.
4. Enseñanza de la identidad terrenal.	14. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de algunos aspectos de la diversidad cultural humana?	No se presentan elementos epistemológicos que permitan la comprensión de la estadística como una producción de la cultura humana que reflejan modos de asumir la realidad y la manera en la que puede ser comprendida. El plus que pudiera darse a la asignatura en programas como trabajo social favorecería, yendo un poco más allá, comprender las limitaciones de esta herramienta frente a algunos problemas que le son propios a las ciencias sociales.
	15. ¿El microcurrículo favorece la comprensión de situaciones que ligan el contexto local con los problemas que son propios del actual momento global?	No se hace explícito en el apartado de justificación, problemas e incertidumbres o metodología, los problemas sobre los que se formularán los ejercicios prácticos y que servirían de conexión con algunos problemas del actual contexto global. La comprensión de tales problemas no se muestra como finalidad del trabajo estadístico dado en énfasis en el tratamiento de datos que se hace durante el desarrollo de las clases, de acuerdo a lo formulado en el documento del microcurrículo.
	16. ¿El microcurrículo favorece la generación de identidad local en consideración con los actuales procesos de globalización?	En la misma línea del punto anterior, no hay cabida en la propuesta microcurricular para el tratamiento de aspectos relacionados con la identidad local frente a los procesos globalizantes que caracterizan el momento actual. El no cuestionamiento de los métodos estadísticos limita las posibilidades de pensar, desde epistemologías regionales propias, las maneras en la que podrían pensarse los problemas que caracterizan el contexto geográfico que atañe a la institución.

ASPECTOS DEL CURRÍCULO	ARTICULACIÓN - APLICACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE ESTADÍSTICA
	17. ¿El microcurrículo tiene una organización que claramente permite su adecuación en torno a situaciones emergentes que en su momento puedan dar lugar a redefinirlo?	La organización modular, secuencial y predefinida del microcurrículo, niega la posibilidad de su redefinición, dado que no se ha pensado en orden a lecturas sociales vigentes sino al necesario énfasis del tratamiento estadístico de datos. Es una exigencia de los programas que el microcurrículo se elabore anticipadamente, se socialice al estudiante y se desarrolle en los tiempos previstos, garantizando agotar los temas para favorecer la trazabilidad prevista en relación con las demás asignaturas de la línea.
5. Enseñanza del proceso de incertidumbre.	18. ¿El microcurrículo propone metodologías de trabajo que permiten la adaptación a situaciones imprevistas, retadoras y problematizadoras que se presentan como parte de los procesos de enseñanza?	El énfasis directivo de los procesos evaluativos evidencia la inexistencia de la posibilidad de definir las maneras en la que sería conveniente valorar los aprendizajes en orden a las dinámicas particulares del curso y a los problemas que podrían resultarles de interés. El principal problema curricular parece ser la necesidad de cubrir los temas en los tiempos previstos. En este punto cabe aclarar la diferencia entre un problema y un pseudoproblema, siendo este último una simulación predefinida cuyos resultados se conocen y se espera que los estudiantes hallen a partir de la aplicación de ciertos procedimientos (también conocidos); el problema real ubicaría a docente y estudiantes en situaciones de cierta incertidumbre y reto sobre la base de asuntos por resolver. En la propuesta curricular se equiparan los ejercicios (tomados de textos usualmente) con los problemas, por lo que los docentes bien podrían pensar que trabajan bajo este enfoque.
	19. ¿El microcurrículo hace explícita la posibilidad de adaptarlo en respuesta a situaciones de interés para los actores educativos en relación con el contexto en el que se desenvuelven?	La aparente flexibilidad del currículo se ve reflejada en asignaturas electivas de estadística que pueden ser tomadas por estudiantes de administración de empresas o ingeniería de sistemas, programas, que por la naturaleza de los problemas que le atañen, presentan un claro énfasis cuantitativo; estas electivas presentan algunos elementos de profundización respecto a los temas que trata el microcurrículo. No se da la situación de repensar sobre la marcha la metodología para analizar situaciones propias del momento actual y darle temporalidad a la propuesta curricular. (Los fenómenos electorales, naturales, bursátiles, deportivos y noticiosos entre otros que acapararan el interés nacional no aparecen en el currículo cuando más se precisa su abordaje desde la academia)
6. Enseñanza del proc		El currículo no responde a procesos de negociación dado que desde la experticia de quienes diseñan las

	20. ¿El microcurrículo favorece que el estudiante defina algunos aspectos sobre los que le interesa aprender en relación con los propósitos del curso?	mallas curriculares se predefinen los propósitos de las áreas y las competencias que se espera formar en la asignatura. No hay evidencia de concertación de docentes, directivos y estudiantes en orden a dar línea sobre los aspectos temáticos, problemáticos, metodológicos y evaluativos que definirían el currículo dentro de la asignatura. En este punto podría surgir la pregunta ¿Cómo quien no conoce los aspectos de que trata la asignatura puede definir lo que debería saber en respuesta a los objetivos de formación institucionales? (analogía del pasajero que le dice al piloto cómo volar). Si el armazón curricular no se diera sobre temas que deben agotarse sino sobre problemas que conviene pensar y analizar, el interés del estudiante jugaría un papel determinante en la organización curricular. Es ese el tipo de participación real que se espera del estudiante cuando se habla de su incidencia en lo que se va a enseñar.
	21. ¿El microcurrículo propone entrar en contacto con situaciones que favorecen la comprensión de algunos de los aspectos que espera formar?	El "entrar en contacto" que alude al mundo de la vida que planteaba Husserl es el elemento esperado en la propuesta microcurricular que no se visibiliza. Se demostró que el microcurrículo resulto ser un copiar - pegar entre la estadística I y II, con cambios sólo en algunos de los temas formulados. El currículo resulta entonces una propuesta muerta. La conexión vital que podría generarse a partir de los espacios de trabajo independiente (por ejemplo) termina dedicada a la resolución de ejercicios de texto sobre cuyos procedimientos correctos giran los procesos de evaluación.
	22. ¿El microcurrículo contempla situaciones para que los estudiantes puedan ubicarlo en relación con el currículo institucional en la dimensión teórica, práctica y socioafectiva?	La conexión de los temas estadísticos a problemas propios del campo de conocimiento de cada programa es el primer elemento de contextualización mesocurricular del microcurrículo que se echa de menos en la propuesta revisada. Se han evidenciado problemas institucionales particulares que demuestran la escasa fluidez temática presentada entre asignaturas de investigación, disciplinares y estadísticas; de manera que los elementos trabajados en ésta última parecen diluirse cuando se precisa su utilización en otros escenarios, sobre todo de orden práctico.
		Claramente la evaluación es sumativa y vertical, siendo el docente quien la predefine y quien asigna las calificaciones. Se hace especial énfasis en los cortes evaluativos y en la realización de los trabajos de los que se derivan las notas.

	23. ¿Es clara en el microcurrículo la manera en la que los actores educativos aprenden unos de otros y se evalúan entre sí para favorecer el logro de los aprendizajes propuestos?	En este punto contextualizamos al indicar que si bien hay nos procesos evaluativos institucionales que contemplan la heteroevaluación del estudiante al docente, estos no resultan determinantes del desempeño del mismo dada su baja ponderación en un sistema que deposita el 70% de esta valoración a la autoevaluación del docente y a la que hace su jefe directo administrativo (quien no asiste a sus clases y termina verificando sobre todo, el cumplimiento de elementos disciplinarios). La evaluación está entonces fuertemente sesgada al concepto del docente sobre el estudiante y no hay elementos explícitos que enseñen a los estudiantes la cultura, valor, posible metodología e incidencia de los procesos de evaluación que él hace de otros actores. A diferencia de las calificaciones que recibe el estudiante, las cuales conoce por cortes y que definen su destino académico (en términos de aprobación - reprobación) los resultados de la evaluación de los docentes no son conocidos por los estudiantes y su efecto real en la asignación académica no es del todo claro.
	24. ¿El microcurrículo evidencia un carácter flexible que permite la adecuación de las actividades en orden a las particularidades de los estudiantes y del grupo en general?	La única alusión diagnóstica (en estadística II), más que la indagación por las particularidades de los estudiantes en orden a diseñar el microcurrículo, está referida a verificar la recordación temática sobre estadística I. En estadística I se lee: Documentos de apoyo: Proyección y preparación de investigaciones estadísticas (del texto de Ciro Martínez) Documentos de apoyo: guías con ejercicios de aplicación en Ingeniería de cada uno de las distribuciones de frecuencia (Variable Discreta y variable continua). En estadística II se lee: Taller diagnóstico de Estadística Descriptiva Documentos de apoyo: Proyección y preparación de investigaciones estadísticas (del texto de Ciro Martínez) Documentos de apoyo: guías con ejercicios de aplicación en Psicología de cada uno de las distribuciones de frecuencia (Variable Discreta y variable continua). Nótese la tendencia al copiar-pegar en respuesta a cumplir con la exigencia de presentar una planeación, así como la falta de sentido que tiene la supuesta

EJES DEL CURRÍCULO	ADECUACIÓN - AMPLIACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE ESTADÍSTICA
		realización de actividades de diagnóstico.
	25. ¿Puede inferirse o constatarse que el microcurrículo es el resultado de la adecuación de los saberes de la cultura y el contexto local en atención a los intereses de formación institucionales?	La propuesta curricular no evidencia una construcción secuencial por etapas que dé cuenta de su interés por responder a contextos en tiempo real y sobre problemas reales. La ausencia en el microcurrículo de los problemas de los que podría ocuparse la institución y que atañen a la asignatura es evidente. Para ilustrar la manera en la que esto sería posible, ejemplifico con una pregunta ¿no podría ser la asignatura un espacio formativo de análisis de información de interés estudiantil e institucional amarrada a procesos que tienen que ver con la realidad que se vive en el campus, sus alrededores o la ciudad? Las posibilidades de convertir a la asignatura en una fuente de conocimiento se desdibujan en atención al énfasis en la trazabilidad semanas - temas que claramente resulta ser el aspecto más tangible en el que se materializa la propuesta microcurricular.
7. Enseñanza de la antropoética.	26. ¿El microcurrículo incorpora competencias que aluden a la responsabilidad de los actores educativos con la sociedad teniendo en cuenta los saberes propios del curso?	Las competencias e indicadores de desempeño son los mismos para la estadística I y II, lo que deja ver que estos últimos no son los referentes sobre los que se organizan los procesos evaluativos, así como la manera en la que las competencias se reducen a enunciaciones desarticuladas de los desarrollos temáticos. Ninguna competencia o indicador alude a la responsabilidad con la sociedad, aclarando en este punto que, las enunciaciones (por bien formuladas que estén) no bastan para formar tales competencias por el hecho de que estas se construyen en relación con los contextos que las dotan de sentido.
	27. ¿La evaluación de los aprendizajes en el microcurrículo hace explícita la valoración que se hace de los logros alcanzados en las competencias socioafectivas?	No hay competencias de la dimensión socioafectiva consignadas en la propuesta microcurricular, por ende tampoco mecanismos para hacerlas parte significativa de los procesos de enseñanza y evaluación. El énfasis, como se dijo, es absolutamente vertical en sentido docente - estudiante.

EJES DEL CURRÍCULO	PERTINENCIA - AMPLIACIÓN DE LAS	OBSERVACIONES PARA LA ASIGNATURA DE ESTADÍSTICA
	28. ¿El microcurrículo contempla aspectos éticos que dan cuenta de la responsabilidad de los actores educativos con el conocimiento y con los contextos en los que se produce y se aplica?	La ética que debe permear la selección de los métodos estadísticos, el tratamiento que se hace de los datos, y la manera en la que se presentan y utilizan los resultados derivados de su implementación, no hacen parte de la propuesta microcurricular para la asignatura de estadística I y II. El sesgo de subjetividad que pudiese validarse a través de métodos cuantitativos ("bien" aplicados) no se contempla en el currículo, por lo que la validación de discursos ideológicos en contextos culturales y sociales apoyados en las ciencias abstractas no se llega a comprender. la visión de realidad y de ciencia no se amplían entonces como resultado de la aplicación de la apuesta de formación.
	29. ¿El microcurrículo propone competencias, metodologías y formas de evaluación que promueven la participación de los actores educativos frente a la construcción de conocimientos?	La convergencia entre los conceptos estadísticos; los problemas sociales propios de la institución, la región o el mundo, lo mismo que la experiencia del estudiante (vital y académica) no se explicitan en la propuesta microcurricular. Se aclara la diferencia entre participación y pseudoparticipación, asemejándose esta última a los procesos de representación propios de los procesos electorales. Si participar implica la incidencia efectiva permeada por intereses de todos los actores del proceso, su posibilidad de reincidir y reformular, y la retroalimentación formativa basada en relaciones horizontales, entonces el microcurrículo no la favorece. Lo que se evidencia es la mirada del experto con fines de instrucción.
	30. ¿El microcurrículo expresa con claridad maneras en las que espera desarrollar interés, sensibilidad y capacidad para pensar y solucionar situaciones propias del contexto local?	Nada más ausente de la propuesta que la formulación explícita de despertar interés y sensibilidad frente a situaciones que desde la estadística pudieran pensarse en el contexto local. No hay competencias, indicadores, temas o metodologías que liguen la propuesta a los aspectos emotivos, motores absolutos que mueven las razones y acciones. No siendo suficiente con el imaginario de la matemáticas lejana a los afectos, el currículo la refuerza omitiendo las competencias en la dimensión socioafectiva.

Anexo 15. Diagnóstico (2013) a la operación del programa institucional de tutorías y monitorias realizado por parte del coordinador del CAINTES ACADÉMICO y el autor del proyecto (adscritos al Departamento de Pedagogía)

Espacios de desarrollo de tutorías y monitorias	Se acondicionaron espacios en las diferentes sedes para la realización de actividades de tutorías y monitorias sin establecer lineamientos de uso.	Espacios subutilizados. Uso insuficiente de los espacios acondicionados, lo que llevó a reasignarlos para otras actividades institucionales.
Precisiones conceptuales frente a las actividades de tutoría	El **concepto de tutor** y tutoría se utiliza indistintamente para acciones de asesoría en los programas académicos, ciencias básicas, investigación y extensión.	No hay claridad en las dinámicas que definen las actividades de tutorías. Circula el imaginario de que toda asesoría de los programas académicos, ciencias básicas, investigación y extensión, deben ser coordinadas desde el Departamento de Pedagogía.
Estrategias de funcionamiento de las tutorías	Las horas de tutorías son asignadas de acuerdo a las horas que le faltan a un docente para cumplir con determinada modalidad de contratación (medio tiempo y tiempo completo); lo anterior en atención a lo definido en el reglamento docente, el cual establece para los docentes horas de dedicación "en actividades de apoyo académico en las áreas de investigación, extensión y acompañamiento estudiantil" Asignación de horas de tutoría en asignaturas que no demandan ese apoyo complementario a la formación académica.	Se asumió con cierta ligereza que todas las horas asignadas a un docente para completar su contratación correspondían a actividades de **tutorías**, lo cual daba por sentado que: a) el docente estaba en la capacidad de ser tutor. b) al docente le gustaba ser tutor. c) el docente se iba a comprometer con el rol de tutor d) el seguimiento al cumplimiento de las horas asignadas correspondía al CAINTES académico. La no participación de estudiantes en actividades de tutoría para muchas de las asignaturas que contaban con tutores asignados. En muchas ocasiones las (os) jefes de docencia no realizan un proceso de constatación de que la actividad de tutoría se desarrolla, por lo que muchas horas de tutoría realmente no se desarrollan. Se presentó la "legalización de

	Funcionamiento	Efectos
		horas", es decir, en ocasiones los docentes afirmaban que recuperarían las horas no orientadas y recibían la firma correspondiente, como si las hubieran realizado.
	Se realiza un proceso de remisión de estudiantes de acuerdo al siguiente esquema: 1) el docente de la asignatura remite al programa académico mediante formato a estudiantes con dificultades. 2) el programa académico remite a los estudiantes a CAINTES mediante formato. 3) CAINTES clasifica las remisiones como psicosociales, socioeconómicas o académicas. 4) CAINTES remite a caintes académico mediante formato. 5) CAINTES académico establece si hay disponibilidad de tutor para la asignatura indicada en la remisión. 6) CAINTES académico informa al CAINTES los horarios en los que puede atender al estudiante, en caso de que hubieran tutores. 7) CAINTES informa al estudiante de que ha sido remitido a tutoría académica, esperando que éste acepte o no asistir. 8) En caso de que el estudiante acepte se verifica su asistencia mediante la revisión de los formatos de asistencia que recibe la coordinación de CAINTES académico por parte de los programas académicos.	No se impactó en los aprendizajes de los estudiantes. Un seguimiento efectivo del proceso se hace muy difícil teniendo en cuenta el innecesario número de pasos, la cantidad de personas involucradas y la tardanza en las respuestas. Cuando se hacía efectiva la remisión habían transcurrido un promedio de 10 días. Lo anterior incidía en la imagen de efectividad del programa frente a los estudiantes, en la satisfacción del usuario y en el cumplimiento de los fines últimos del programa de permanencia estudiantil. Se genera una cierta molestia en el estudiante el hecho de ser remitido cuando no tiene la intención o el tiempo de asistir a tutoría.
	No está definido un proceso objetivo, estandarizado y	No se cuenta con medidas de: a) la calidad de la prestación del servicio de tutoría. b) la

	Funcionamiento	Los efectos
	pertinente para la evaluación de cada una de las actividades de tutoría.	satisfacción de los estudiantes con el servicio. c) el impacto de en el aprendizaje de los estudiantes. d) la utilización de los recursos didácticos y físicos que intervienen en las actividades de tutorías. No se contaba con retroalimentación del proceso de tutorías, lo que impedía la realización adecuada de ajustes y mejoras.
Precisiones conceptuales frente a la monitoría	El **concepto de monitor** y monitoria se utiliza indistintamente para acciones de asesoría dadas por los estudiantes en los programas académicos, ciencias básicas, investigación y apoyo a la plataforma de aula extendida. Las monitorías de las áreas disciplinares no estaban siendo solicitadas por los estudiantes, dado que no consideraban que la orientación era efectiva; la asistencia entonces era muy baja. Las campañas de promoción del uso del servicio de monitorías no surtieron efecto.	Se están convocando estudiantes para que realicen funciones que no están en relación con el propósito del programa de permanencia estudiantil: organizar AZ, apoyar la elaboración de PAM (programas analíticos mediados) y sistematizar información de las dependencias. Se estaban entregando incentivos por concepto de realización de monitorias sin que correspondieran a dicho concepto. El programa de CAINTES académico no cuenta con un reconocimiento y posicionamiento institucional.
Estrategias de funcionamiento de las monitorías	Los docentes de asignaturas disciplinares proponían a estudiantes aventajados para ser monitores; estos estudiantes se entrevistaban con el coordinador de CAINTES académico para revisar el cumplimiento de algunos requisitos: a) haber cursado la asignatura en la que se proponía como monitor. b) tener un promedio acumulado mayor o igual a 4.0. c) estar	A pesar de que un gran número de estudiantes que se encuentran cursando un semestre mayor o igual al quinto, cuentan con los requisitos para ser monitores, manifiestan no tener disponibilidad de tiempo para llevar a cabo estas actividades. Esto se debía en buena parte al hecho de que estos estudiantes estaban en semestres avanzados.

	Funcionamiento	Efectos
	cursando como mínimo el quinto semestre. d) no tener procesos disciplinarios o sanciones por parte de la institución. e) disponibilidad de tiempo. f) resultados en la prueba 16 PF de ingreso a la universidad.	Los resultados en la prueba 16PF no eran entregados a la coordinación del CAINTES académico por parte de CAINTES, lo que hizo que estos resultados nunca se tuvieran en cuenta para seleccionar a los monitores. El tener en cuenta el promedio del semestre para seleccionar estudiantes como monitores de una asignatura, desconocía los resultados objetivos del estudiantes en la asignatura en la que aspiraba a ser monitor (los cuales podían ser bajos a pesar del buen promedio)
	A los monitores se les asignaba un horario de atención semanal pero no había lugares fijos para la actividad académica.	Tener monitores ubicados en horarios diferentes y sedes distintas en las mesas de estudio, generó gran inconveniente a la hora de realizar un acompañamiento oportuno a los procesos de monitorias.
	No se daba un proceso de evaluación permanente sino al final del semestre y sobre una muestra del total de estudiantes que asistían a monitorías. El seguimiento a los monitores se realizó sólo mediante el formato de seguimiento que se les entregó a los Jefes de programas.	No se cuenta con información oportuna y objetiva sobre el desarrollo e impacto del proceso de monitorías. Los jefes de docencia manifiestan no tener tiempo para estar pendientes del acompañamiento al cumplimiento de las actividades de monitoría, por lo que éste no es efectivo.
	De acuerdo a los requerimientos de investigación, se gestionó la aprobación de seis monitores de investigación. Estos monitores no contaban con la formación	Los monitores de investigación realizaron actividades de

	Funcionamiento	Efectos
	rigurosa que les permitiera dar orientaciones pertinentes en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación.	acompañamiento al coordinador de investigación (sistematizar información, oficios varios) sin que se realiza un apoyo académico a la comunidad estudiantil. El apoyo de los estudiantes monitores para con sus pares no tuvo el impacto esperado para mejorar la calidad de las propuestas que asesoraban. La asistencia a las monitorías disciplinares fueron muy bajas. La mayoría de los estudiantes prefieren ser apoyados por un docente tutor. Los estudiantes solicitan monitorias sólo en el área de ciencias básicas.
	A los monitores se les reconoce el 30% de descuento en la matrícula al certificar un año de permanencia en el programa; para eso debían justificar un total de 64 horas semestrales. Después de un año de permanencia el incentivo era semestral para el mismo número de horas. Se generaban certificados semestrales a los estudiantes por su participación en el programa de monitorías.	No resultaba motivante para los estudiantes tener que esperar un año para recibir incentivos económicos por las actividades de tutoría. El hecho de tener que cumplir con 64 horas semestrales para lograr los incentivos económicos, obligó a la coordinación del CAINTES a delegar funciones operativas a los estudiantes para que cumplieran con dichas horas; en consecuencia no se estaba reconociendo el apoyo académico que ofrece el programa.

Anexo 16. Diagnóstico a la operación de la asignatura de seminario de sociohumanidades realizado por parte del coordinador del área de sociohumanidades adscrita a Ciencias Básicas (periodo 2013 y anteriores).

	No tiene un propósito definido, existen unas interpretaciones ambiguas sobre la razón de ser de estos espacios académicos.	Se concibe como una clase más, como una asignatura de relleno, como una cátedra libre sin ninguna rigurosidad académica.
	- El seminario tiene una duración de 16 horas y se desarrolla en base a tres temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia), el Seminario básico aborda las tres temáticas, electiva I y II se trabajaba un tema seleccionado por el estudiante. - La intensidad horaria por sesión variaba entre sesiones de 2, 3 y 5 horas, muchas veces a discreción del docente orientador. Seminario básico: Un solo docente se encargaba de impartir las tres temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia). Electiva I y II: Un solo docente impartía la temática correspondiente.	- Seminario Básico: No se trabajan los tres temas por que el docente no tiene el manejo de los mismos. Se terminaba orientando durante todo el seminario el tema en cual el docente tenía fortalezas o el que en su momento se improvisara. - La variada intensidad horaria de las distintas sesiones dificultaba el desarrollo de las sesiones de trabajo especialmente las de 2 horas donde el tiempo no alcanzaba y las de 5 horas donde resultaban sesiones agotadoras que dificultaban el proceso de aprendizaje de lo impartido.
	No se tenían unos programas analíticos para los seminarios.	El docente desarrollaba el seminario a partir de lo que consideraba pertinente para la ocasión.
	Se tenía un marco muy general para las temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia) a desarrollar en los seminarios.	El docente desarrollaba su temática a partir de lo que consideraba conveniente para el estudiante desde su reflexión personal y desde su especialidad.
	Los docentes no presentaban ningún tipo de instrumentos como: Guías de trabajo, rubricas, protocolo, etc.	No había ninguna planeación evidente de los seminarios por parte de los docentes.
	No existía un sistema de avaluación definido, ni los productos que los estudiantes debían entregar para ser evaluados.	La manara de evaluar a los estudiantes que terminaban los seminarios era discrecionalidad absoluta del docente.

	Funcionamiento de los seminarios de sociohumanidades	Efectos evidenciados
	No existía un sistema de avaluación definido, ni los productos que los estudiantes debían entregar para ser evaluados.	La manara de evaluar a los estudiantes que terminaban los seminarios era discrecionalidad absoluta del docente.
	A diferencia de las demás asignaturas de los planes de estudio, no se tenía espacio en el aula extendida.	Ni los docentes ni los estudiantes tenían una dinámica en el aula extendida con relación a los seminarios de sociohumanidades; esto generaba ambigüedades en la interpretación de los procesos académicos y administrativos los que se resolvían de manera ligera a partir de negociaciones no del todo claras. El estudiante no tenía un apoyo efectivo respecto al desarrollo del trabajo independiente, y en caso de inasistencia no tenía información certera y de calidad sobre las acciones realizadas por el docente durante las clases.
	Los docentes no se apersonaban del proceso de consignar notas; entregaban una nota final cuya procedencia no especificaban, y la subida de nota correspondía a la coordinación de Ciencias Básicas.	El sistema reflejaba notas muy altas para todos los estudiantes, lo que generó la apreciación de asignatura "fácil" para el seminario de sociohumanidades.
	La inexistencia del microcurrículo ya es un indicativo de la falta de acompañamiento para el desarrollo de la asignatura. El acompañamiento a los docentes se enfoca sobre todo en el cumplimiento de los horarios y en la entrega de las notas finales; no hay una coordinación que apoye los procesos pedagógicos y operativos, la cual haría falta teniendo en cuenta que es el coordinador de Ciencias Básicas quien se ocupa de todas las áreas que la constituyen.	Como consecuencia los docentes son islas que actúan a discreción en el desarrollo de la asignatura. No hay escenarios conjuntos de intercambio de experiencias pedagógicas o de formación en ese campo. La modalidad de contratación por OPS se refleja en la falta de compromiso con este tipo de procesos institucionales, de manera que los docentes ocupan casi todo su tiempo en otras ocupaciones y dedican espacios "residuales" al desarrollo de los seminarios en la universidad.

Anexo 17. Observaciones a la rúbrica de calificación de textos argumentativos del Icfes para efectos de elaborar una rúbrica institucional

	ANÁLISIS REALIZADO POR EL AUTOR	
[redacted]	[redacted]	[redacted]
1. ¿Se aborda la tarea, **pero** los problemas en el manejo de la convención o el desarrollo insuficiente impiden la comprensión?	Uso de convenciones	Se inicia cada pregunta expresando lo que se espera del evaluado, pero cada afirmación va seguida de una condición de no cumplimiento (esto se evidencia en las palabras de contraste *pero, aunque, pese*). Es preferible tener la afirmación del desempeño esperado y tener un espacio para indicar si esta condición se cumple o no se cumple. Las preguntas dos y tres indagan por dos categorías lo que dificulta asignar el nivel en el que se cumple cada una.
2. ¿Se expresan ideas, **aunque** sean desarticuladas, incongruentes y/o con un mínimo desarrollo?	Calidad y articulación de las ideas	
3. ¿Se evidencia una intención comunicativa, **pese** a tener problemas de organización, fragmentación y repetición?	Intención comunicativa / organización	
4. ¿Elabora un texto estructurado con un planteamiento básico, haciendo uso aceptable del lenguaje?	Estructura / uso del lenguaje	Se indaga por dos categorías. Conviene separarlas para favorecer la asignación del nivel de cumplimiento.
5. ¿Hay unidad y progresión temática, **aunque** pueda presentar fallos en alguna parte de la estructura?	Estructura	Es preferible tener la afirmación del desempeño esperado y tener un espacio para indicar si esta condición se cumple o no se cumple (Evitar el aunque)
6. ¿Hay conexiones lógico-semánticas consistentes entre las proposiciones del texto?	Estructura	Estas preguntas dan cuenta del adecuado nivel de desarrollo de la competencia escritora en atención al uso del lenguaje, la intención comunicativa y la organización del texto. Es conveniente tenerlas en cuenta para redactar afirmaciones que expresen el desempeño esperado en el evaluado (competencias)
7. ¿Hay una estrategia comunicativa satisfactoria que se evidencia en un plan textual?	Intención comunicativa	
8. ¿Hace un uso contundente de uno o varios recursos estilísticos, semánticos, pragmáticos y del manejo del lenguaje?	Uso del lenguaje	
Observaciones generales: no conviene tratar las preguntas de manera acumulativas, tal como lo propone el icfes en el módulo de orientación para la prueba de escritura saber pro, teniendo en cuenta que cada individuo presenta diversas combinaciones de desempeños que configuran su nivel individual de competencia lectora. Las categorías a las que se suscribe cada pregunta son una buena orientación para definir los campos de la rúbrica a los que se suscriben las competencias respectivas.		

Anexo 18. Observaciones a la rúbrica de calificación de textos argumentativos de la Universidad de los Andes para efectos de elaborar una rúbrica institucional.

CATEGORÍA	*NIVEL DE DESEMPEÑO*	*INDICADORES* *(negrilla y subrayado del autor)*	*OBSERVACIONES DEL AUTOR*
Oraciones y convenciones	EXCELENTE	Mis oraciones son claras, completas y legibles. Uso la gramática, la puntuación y la ortografía de manera que tengo un conjunto coherente de enunciados.	Se presentan varios indicadores en una misma casilla, lo que dificulta la asignación de la valoración correspondiente. Debe tenerse en cuenta que un ítem debe indagar por un único aspecto. Se presentan indicadores en negativo, es decir, que no expresan el nivel esperado como competencia sino como falencia. Por ejemplo "No hay unidad" debería presentarse como "El texto presenta unidad" Convendría además incluir condiciones de calidad propias de una competencia; por ejemplo "El texto presenta unidad de sentido a partir del uso adecuado de los conectores" Algunos indicadores se presentan en primera persona y otros en tercera persona. Conviene definir una sola manera, ya que esto refleja si se trataría de una autoevaluación o heteroevaluación.
	BIEN	Mis oraciones son demasiado largas (con ideas que no guardan relación) y/o mal puntuadas, lo que dificulta la lectura. Tengo algunos errores de gramática, puntuación y/u ortografía que dificultan la coherencia lógica	
	REGULAR	Mis oraciones a menudo no están bien estructuradas y/o están incompletas. Cometo tantos errores formales que se distrae el lector y/o el significado no es claro. No hay unidad.	
	MAL	Muchas oraciones incompletas y mal estructuradas raras impiden la lectura de mi ensayo. Numerosos errores formales lo hacen ilegible	
Lenguaje	EXCELENTE	Mi tono es adecuado, lo suficientemente claro y formal. Uso un vocabulario acorde con la disciplina. Mi redacción es clara y concreta.	Deben evitarse palabras que pueden prestarse para interpretaciones ambiguas por el uso que se les da en otros contextos. Tono, por ejemplo, se refiere a la manera particular de decir algo; por lo que

CATEGORÍA	*NIVEL DE DESEMPEÑO*	*INDICADORES* *(negrilla y subrayado del autor)*	*OBSERVACIONES DEL AUTOR*
	BIEN	Mi **tono** es adecuado, la mayoría de las veces es claro y formal. Uso un vocabulario acorde con la disciplina pero no demuestro un claro dominio sobre el mismo. Mi redacción no es suficientemente clara y concreta.	convendría cambiar "mi tono es inadecuado" por "elige adecuadamente las palabras utilizadas teniendo en cuenta la intención comunicativa". Es conveniente impersonalizar los indicadores de manera que se utilicen para un ejercicio de heteroevaluación de alguien que domina la tarea para con alguien que la ejecuta. Para efectos de heteroevaluación, no resulta objetivo medir el interés del evaluado, dado que este no siempre es directamente proporcional a la calidad de la realización de la tarea.
	REGULAR	Mi **tono** es inadecuado, no es lo suficientemente claro y formal. No manejo un vocabulario acorde con la disciplina, uso palabras ostentosas que no son claras al interior del texto. Mi redacción es confusa.	
	MAL	Mi **tono** es inadecuado e informal. No manejo un vocabulario acorde con la disciplina. Mi redacción es muy confusa y no demuestro **interés** y cuidado en la elaboración de mi escrito.	

Anexo 19. Relación entre las competencias y dimensiones para las preguntas sobre el nivel de percepción de los docentes de Ciencias Básicas sobre los niveles de competencias genéricas de los estudiantes.

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
	1	LECTURA CRÍTICA	COGNITIVA	LITERAL - RELACIONAL	Los estudiantes tienen competencias básicas de **lectura** que les permiten caracterizar y comprender diversos tipos de textos (académicos, periodísticos, literarios)
	2			SOCIOCULTURAL	Los estudiantes tienen competencias de **lectura crítica** que les permiten hacer análisis complejos de textos disciplinares y de su realidad sociocultural.
	3	ESCRITURA	PROCEDIMENTAL	SEMÁNTICA-SINTÁCTICA	Los estudiantes tienen manejo adecuado de aspectos semánticos y sintácticos que les permiten

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
					expresar por escrito sus argumentos y opiniones.
	4			ESTRUCTURAL	Los estudiantes tienen competencias para estructurar y escribir textos críticos sobre asuntos de su realidad a través de planteamientos complejos.
	5	LECTURA	ACTITUDINAL	(Se indaga aquí por las actitudes en actividades de aula)	Los estudiantes disfrutan la lectura de los textos propuestos en las clases de competencias comunicativas.
	6	ESCRITURA			Los estudiantes disfrutan escribir dentro de las actividades de competencias comunicativas.
	7				Los estudiantes tienen mayor facilidad

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
					para expresar sus ideas de forma: (opciones de respuesta: oral, escrita, gestual, ninguna)
	1	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	COGNITIVA	INTERPRETACIÓN	Los estudiantes tienen competencias básicas que les permiten interpretar datos (gráficas, series, tablas, símbolos y esquemas) para resolver problemas propios de su disciplina.
	2			ARGUMENTACIÓN	Los estudiantes tienen competencias básicas que les permiten identificar problemas, así como formular y ejecutar estrategias adecuadas para su solución a partir de herramientas cuantitativas.

[illegible]	[illegible]	COMPETENCIA GENERICA	CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	PRIMERA VEZ	OBSERVACIONES
	3			VALIDACIÓN	Los estudiantes tienen competencias para verificar los resultados o conclusiones que se derivan de la interpretación y solución de problemas cuantitativos.
	4		ACTITUDINAL	X	Los estudiantes consideran importante el desarrollo del razonamiento cuantitativo para el adecuado ejercicio de su profesión.
	5		ACTITUDINAL - PROCEDIMENTAL	X	Los estudiantes disfrutan plantear y resolver problemas a partir de herramientas cuantitativas.
	6		EN GENERAL	X	Al finalizar las asignaturas que usted orienta, los estudiantes han adquirido las competencia

OBJETIVO	Nº DE LA PREGUNTA	COMPETENCIA GENÉRICA	CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
					s propuestas en el programa analítico de asignatura.
Establecer la percepción de los docentes del área de Socio humanidades frente al nivel de competencias ciudadanas de los estudiantes dentro de las asignaturas que orientan.	1	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COGNITIVA	CONOCIMIENTOS	Los estudiantes tienen un conocimiento básico de la Constitución Polìtica de Colombia (estructura de la constitución y del estado, derechos y deberes, mecanismos de participación ciudadana)
	2		COGNITIVA	ARGUMENTACIÓN	Los estudiantes tienen competencias para analizar y la evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos relacionados con una problemática social.
	3		COGNITIVA	MULTI PERSPECTIVISMO - PENSAMIENTO SISTÉMICO	Los estudiantes tienen competencias para analizar una problemática social desde

[illegible]	[illegible]	COMPETENCIA GENERICA	CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
					diferentes perspectivas y de relacionar los diferentes factores que la constituyen.
	4		ACTITUDINAL	CONOCIMIENTOS	Los estudiantes consideran importante el conocimiento de la constitución política de Colombia para interpretar y resolver problemas propios de su entorno social.
	5		ACTITUDINAL	X	Los estudiantes son sensibles a la realidad social de su entorno.
	6		PROCEDIMENTAL	X	Los estudiantes tienen competencias para plantear soluciones a situaciones propias de la Universidad.
	7		PROCEDIMENTAL	X	Los estudiantes tienen competencias para

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
					plantear soluciones a situaciones de la realidad local.

Anexo 20. Relación entre las competencias y dimensiones para las preguntas sobre el nivel de auto percepción de competencias genéricas de los estudiantes

	6	LECTURA CRÍTICA	COGNITIVA	LITERAL RELACIONAL	Usted tiene habilidades básicas de **lectura** que le permiten comprender diversos tipos de textos (académicos, periodísticos, literarios)
	7		COGNITIVA	SOCIO CULTURAL	Usted tiene habilidades de **lectura crítica** que le permiten hacer análisis complejos de textos diversos y de situaciones sociales y culturales.
	8	ESCRITURA	PROCEDIMENTAL	SEMÁNTICA-SINTÁCTICA	Usted tiene un manejo adecuado de aspectos semánticos y sintácticos que le permiten expresar por escrito sus argumentos y opiniones.
	9			ESTRUCTURAL	Usted tiene habilidades para estructurar y escribir textos críticos sobre asuntos de su realidad a través de planteamientos complejos.
	10	RAZONAMIENTO CUANTITATIVO	COGNITIVA	INTERPRETACIÓN	Usted tiene habilidades básicas que le permiten interpretar datos numéricos para resolver problemas cotidianos.
	11		COGNITIVA	ARGUMENTACIÓN	Usted tiene habilidades básicas que le permiten identificar problemas, así como formular y ejecutar estrategias adecuadas para su solución a partir del uso de los números.
	12		COGNITIVA	VALIDACIÓN *	Usted puede utilizar las habilidades con los números para comprobar si la solución a un problema

[illegible]	[illegible] LA PREGUNTA	[illegible] QUE GENÉRICA	CLASIFICACIÓN DE LA COMPETENCIA	[illegible]	PREGUNTAS
					es la correcta o la más adecuada.
	13	COMPETENCIAS CIUDADANAS	COGNITIVA	CONOCIMIENTOS	Usted tiene un conocimiento adecuado de la Constitución Política de Colombia (estructura de la constitución y del estado, derechos y deberes, mecanismos de participación ciudadana)
	14			ARGUMENTACIÓN	Usted tiene habilidades para analizar y la evaluar la solidez de afirmaciones o discursos relacionados con una problemática social.
	15			MULTIPERSPECTIVISMO - PENSAMIENTO SISTÉMICO	Usted tiene habilidades para analizar una problemática social desde diferentes puntos de vista y de relacionar los diferentes factores que la constituyen.
	16		ACTITUDINAL	X	Usted se considera sensible a la realidad social de su entorno.

Anexo 21. Generalidades de las formulaciones sucesivas (que exceptuando 2012)

Propuesta 2012-2: con la implementación de las pruebas saber pro se pasó de medir conocimientos específicos al énfasis en competencias genéricas, entendiéndose éstas como el aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y situaciones que exigen la toma de decisiones argumentadas, y las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados. Entre otros aspectos, tales como los procesos de investigación, los programas de formación docente y la organización curricular; las pruebas saber pro se constituyen en la actualidad como un instrumento para medir la calidad de la educación ofrecida por las Universidades del país, lo cual hace parte de la evaluación de la calidad del sistema público educativo.

Si bien la evaluación no debe entenderse como una actividad de verificación en la que los estudiantes dan cuenta de contenidos disciplinares, ni desligada de los procesos de planeación y acción pedagógica de los que hace parte; se evidencia en las instituciones universitarias del país y del público en general (con un apoyo mediático) una tendencia a interpretar los resultados de las pruebas de estado como un indicador incuestionable de la calidad educativa. Lo anterior ha degenerado en una visión eficientista e instrumental, en la que el énfasis se da en la necesidad de mostrar resultados más que en fortalecer los procesos de los que estos son consecuencia. Debe partirse del supuesto de que la calidad de los procesos pedagógicos se evidenciará indistintamente en los resultados de las diversas mediciones de las que sean objeto; así mismo, los resultados de las pruebas deben usarse como mecanismo básico de apoyo para la formulación y seguimiento de políticas educativas.

Interesado en mejorar la calidad de los procesos académicos institucionales, y respondiendo al objetivo misional de docencia, el Departamento de Pedagogía propone favorecer la adquisición de competencias en los estudiantes, cualificar a los docentes en la generación de estrategias de formación y evaluación, lo cual implica el trabajo interdisciplinario, la reflexión constante, la formación pedagógica y la articulación de varias de las dependencias que forman parte de la institución.

Objetivo: Definir acciones que mejoren la calidad de los procesos académicos en relación con la formación de las competencias genéricas de los estudiantes, a partir de la información generada del análisis de los resultados de la Prueba saber pro, realizando procesos de acompañamiento frente a la implementación de las mismas.

Así pues, se asume la calidad académica como proceso, y la formación pedagógica como aspecto de necesaria vinculación con la formación docente y los procesos curriculares. Del seguimiento a la implementación y resultados de las acciones propuestas se generará una visión histórica del desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes que permitan proponer los indicadores que alimenten el proyecto educativo institucional a mediano y largo plazo.

Cuadro Diagnóstico de la formación en competencias genéricas:

- La preparación de estudiantes para las pruebas de estado ha consistido principalmente en simulacros durante el último semestre académico. Algunos estudiantes manifiestan que esta preparación debe darse con anterioridad y con mayor énfasis. - Algunos espacios académicos definidos por la institución tales como los seminarios, electivas y diplomados no han articulado sus acciones al desarrollo de competencias genéricas.	Favorecer los procesos de aula tendientes a formar las competencias genéricas, "atacando la enfermedad (deficiencias en la formación) y no el síntoma (resultados en evaluaciones externas). Se enfatizará lectura crítica, escritura, razonamiento cuantitativo y competencias ciudadanas. La formación en segundo será tangencial – instrumental y no se integrará efectivamente a la propuesta, ya que el servicio de enseñanza del segundo idioma está a cargo de Inprosistemas del Norte por lo que no se pretende incidir en las acciones que otra institución debe ofrecer para garantizar la formación.
La mayoría de los docentes desconocen las dinámicas de la evaluación por competencias por lo que siguen evidenciándose prácticas transmisionistas y algunas formas de evaluación que no	- Cualificación a los docentes en los procesos de evaluación por competencias. - Ajustar los planes analíticos de asignatura de las ciencias básicas, y en especial de competencias comunicativas, a

favorecen el desarrollo de competencias. Lo anterior es especialmente notorio al revisar los parciales y exámenes planteados por algunos docentes; se está pidiendo cuenta a los estudiantes de los contenidos pero no de los conocimientos necesarios para el desenvolvimiento en diversos contextos.	las competencias evaluadas por la prueba SABER PRO. - Proponer las asignaturas desde las que se puedan fortalecer las competencias ciudadanas en los programas académicos y acompañar la planeación microcurricular correspondiente. - Realizar seguimiento mediante comités curriculares a las acciones anteriormente propuestas.
Aunque las competencias en lectura y escritura son transversales a todas las áreas de formación, muchos docentes no articulan esta formación al desarrollo de sus asignaturas.	- Formación a docentes de ciencias básicas en la escritura de textos argumentativos. Esto podría darse a nivel de seminario taller.
No se cuenta con un análisis histórico de los resultados de las pruebas saber pro en los programas académicos de la institución que permita evidenciar la evolución en el desarrollo de competencias en los estudiantes en los programas académicos de la universidad. No hay un ejercicio de pruebas diagnósticas institucionales en competencias genéricas que permita conocer el desarrollo objetivo de las mismas. La toma de decisiones a partir de los análisis de dichos resultados no está documentada y debe fortalecerse como un ejercicio necesario.	Crear las herramientas para el análisis de los resultados históricos en las pruebas genéricas saber pro en cada uno de los programas académicos. Diseñar y aplicar pruebas objetivas diagnósticas internas en competencias genéricas. Generar espacios de discusión pedagógica de los resultados de las pruebas de estado.

Se ruta presenta la inclusión de aspectos no necesariamente pedagógicos que se integran a las acciones de formación propuesta (módulos de inglés y entrega de incentivos). La ruta propuesta se resume en la figura:

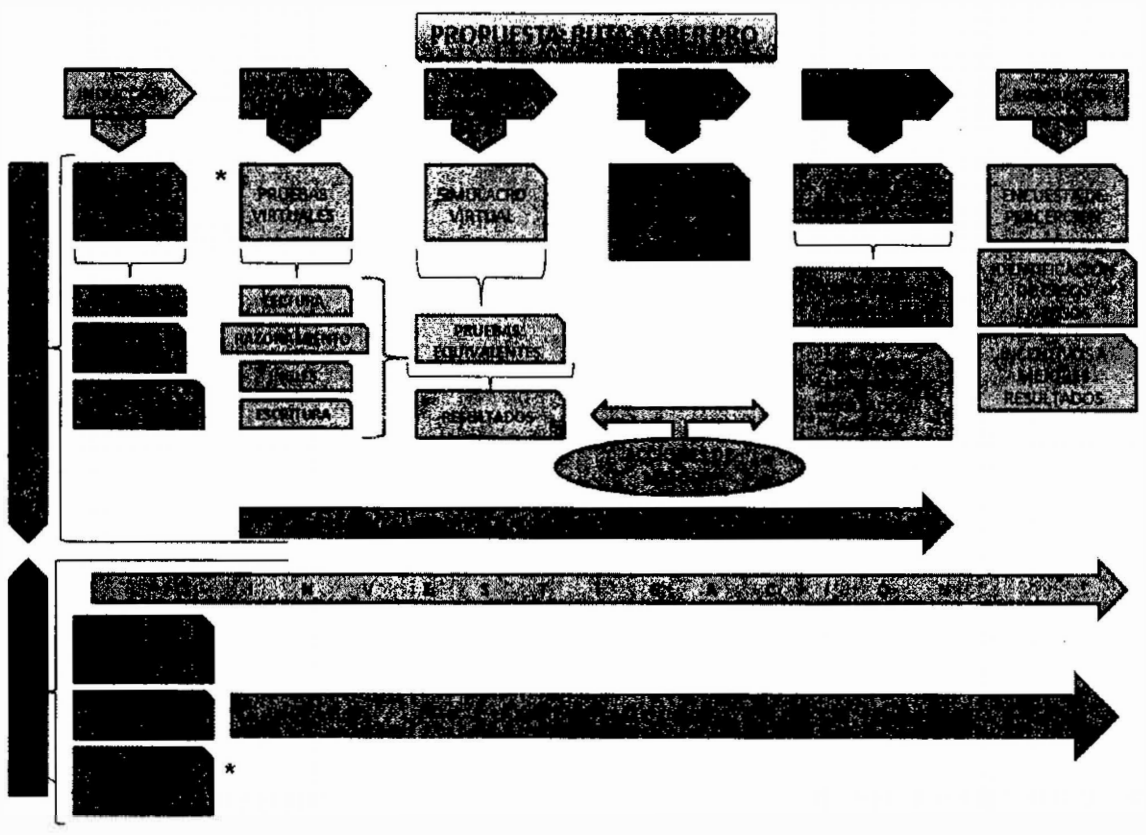


Figura Ruta general de la propuesta de fortalecimiento de las competencias genéricas formulada en 2012-2 para su implementación y enriquecimiento en el año 2013.

Puntos a destacar de la propuesta son:

a) Incidencia en procesos de inducción: con estudiantes, presentándoles la ruta propuesta, y las acciones de apoyo al proceso de fortalecimiento de competencias comunicativas (principalmente). Con los docentes se desarrollará la cualificación en elaboración de pruebas objetivas; así mismo se consolidará el equipo coordinador que elaborará las pruebas de entrada que permitirán medir el nivel de competencias genéricas de los estudiantes y que se aplicarán la semana anterior al inicio del primer semestre académico.

b) Aplicación de pruebas en primer semestre y posterior aplicación de pruebas equivalentes en quinto semestre, lo anterior para medir la evolución en el desarrollo de competencias producto de las acciones académicas desarrolladas por la institución y generar acciones de acompañamiento a partir de los resultados de las mismas. Lo anterior se complementa con pruebas en el último semestre académico para evaluar su

nivel de competencias en dicho momento de su formación profesional (en contraste con saber pro)

c) La formación y acompañamiento a los docentes será constante, de manera que todos se relacionen con el marco conceptual y metodológico de las pruebas objetivas y con las generalidades de la formación por competencias.

Propuesta 2013-1: la experiencia de la implementación de la formulación inicial de la propuesta permitió la mirada crítica y propositiva de los entonces entrantes coordinadores de las áreas de Ciencias Básicas, lo que permitió poner en practica nuevos aspectos de incidencia curricular, lo mismo que proponer nuevas articulaciones con asignaturas y espacios institucionales.

Lejos de crear excesivos espacios o acciones desarticuladas de los escenarios de formación existentes, lo que mostró el conocimiento de los procesos y la cultura institucional, era la necesidad de resignificar y mejorar escenarios existentes, favoreciendo sinergias entre ellos e involucrando coordinaciones de procesos académicos con la voluntad y la capacidad de aportar a la formación de las competencias propuestas. Si bien las actividades propuestas de entrelazan entre sí a lo largo de la formación de los estudiantes, se formularon ejes del currículo que atraviesan el diseño, de modo que se facilitara la presentación y comprensión de la propuesta. A continuación se realiza la descripción por cada uno de los ejes avanzando de izquierda a derecha; no debe perderse de vista que la integración no sólo es horizontal sino vertical por lo que la observación detallada de la imagen puede evidenciar elementos integradores que escapan en cierto modo a la formulación que de los mismos puede hacerse por escrito.

Se presenta inicialmente el diseño curricular para lectura crítica, escritura y competencias ciudadanas:

Objetivo: Fortalecer las competencias de ciudadanía, razonamiento cuantitativo, lectura crítica y la escritura de los estudiantes de la universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta.

Programas académicos en lo que se implementa: Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería de sistemas, Psicología y Trabajo Social.

Asignaturas y semestres de incidencia directa: en los dos primeros semestres, Competencias Comunicativas I y Competencias Comunicativas II; dependiendo del programa, entre segundo y octavo semestre se trabaja desde seminario de sociohumanidades, electiva I y electiva II (ambas de sociohumanidades), y entre el séptimo y el noveno semestre en investigación formativa I y II, y ética profesional.

Ejes temáticos y competencias: en Competencias Comunicativas I se continuó con la propuesta ya circulante de trabajar competencias de habla, escucha, lectura y escritura; en lectura se enfatizó la dimensión textual evidente y relacional intertextual (semántica y sintáctica), mientras que en escritura se propuso gramática y sintáctica aplicada a textos de opinión. En competencias comunicativas II se enfatiza la escritura argumentativa desde la perspectiva crítica, y desde la lectura crítica se enfatiza la dimensión enunciativa, valorativa y sociocultural.

Por su parte, en el seminario básico se abordan los ejes de historia (Historia del pensamiento latinoamericano), tecnociencia (Ciencia y tecnología desde la construcción cultural, social y popular latinoamericana) y cultura (Producción simbólica de la realidad social latinoamericana en su materialidad, producciones y procesos). En cuanto a las competencias ciudadanas, al seminario de historia se incorporó la argumentación (analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos), en el de tecnociencia la competencia de pensamiento sistémico (identificar y relacionar diferentes factores que constituyen una problemática social) y en cultura la competencia de multiperspectivismo (analizar una problemática social desde diferentes perspectivas). El seminario denominado *crítica, texto y sociedad* se orienta al inicio de la asignatura (en el gráfico se muestra al final para facilitar mostrar su posterior continuidad) y busca que el estudiante adquiera la competencia de organizar el orden de exposición de las ideas en un texto escrito y realizar conexiones entre sus distintos tópicos; a través de este seminario se busca que el estudiante puede realizar el

planteamiento de argumentos críticos por escrito a partir de los aportes teóricos de las discusiones sobre historia, tecnociencia y cultura, de las cuales se espera por lo menos una tesis defendible y coherente.

A través de las electivas se propuso que los respectivos docentes profundizaran una de las dimensiones de las competencias ciudadanas en consideración de la especificidad del discurso y la tesis que presentaran a lo largo de los seminarios que la constituyen. En cuanto a la articulación de las competencias de escritura, en la electiva I se profundiza el expresar con claridad las ideas utilizando expresiones que permiten conectarlas; mientras que en electiva II se busca expresar un diálogo de ideas complejizando los planteamientos a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos.

Para afianzar las competencias de escritura en los últimos semestres se propuso articular las asignaturas finales de la línea de investigación formativa a través de talleres de producción escritural a nivel científico apoyados en la herramienta "Manual de los autores" elaborado por el coordinador del Departamento de Publicaciones (Joaquín Guerrero); lo anterior teniendo en cuenta los avances en la formulación de los proyectos elaborados por los estudiantes. Las tesis a desarrollar en estructura de artículo científico dependerían de las que los estudiantes estuviesen trabajando en sus proyectos; la idea era realizar un ejercicio demostrativo – participativo de construcción colectiva a partir de un trabajo seleccionado de entre los que se ejecutaban.

Desde ética profesional (entre séptimo y noveno semestre) se propuso la serie de conferencias de "Ética, universidad y democracia", las cuales, integrando a estudiantes de diferentes programas académicos, permitieran pensar y discutir temas relacionados con el ejercicio ético de la ciudadanía atendiendo a problemas propios de los campos de conocimiento en los que se suscriben los programas académicos; se abordaría pues la responsabilidad social del profesional bolivariano frente a los problemas de la región. Fortaleciendo la dimensión de multiperspectivismo de la competencia ciudadana se esperaría abordar la capacidad de analizar una problemática social desde diferentes

perspectivas. La escritura se desarrollaría acompañando la producción del esbozo de una propuesta tendiente a favorecer el análisis desde la perspectiva ética de una problemática social, la cual sería sustentada en espacios con un jurado interdisciplinario; el ejercicio escritural y de sustentación definirían el grueso de la valoración – calificación en la asignatura.

La descripción de las asignaturas, los ejes temáticos y las competencias a desarrollar evidencian con claridad la manera en que los ejercicios de reflexión ciudadana se convertirían en detonantes de la escritura, la cual sería un medio de plantear posturas propias permeadas por la crítica, la ética y los procesos investigativos.

Procesos de evaluación: la evaluación incorporaría ejercicios objetivos diagnósticos de las competencias de lectura crítica en las asignaturas de competencias comunicativas apoyados en los docentes, mientras que durante la inducción a estudiantes se realizarían estos ejercicios para las competencias ciudadanas y de razonamiento cuantitativo, esto último en articulación con la coordinación de la asignatura de habilidades para la vida universitaria. Por su parte la evaluación para los seminarios de sociohumanidades correspondería principalmente a la producción escrita por parte del estudiante en términos de ensayos argumentativos con profundidad secuencial entre el seminario básico y las electivas I y II. La evaluación objetiva por parte de los docentes dentro de sus asignaturas sería favorecida a través de ejercicios de cualificación a partir de herramientas diseñadas para tal efecto; los criterios de elaboración de los textos escritos, lo mismo que el modo en que se calificarían, se apoyaría en la utilización de rúbricas propias. En el caso de las asignaturas de investigación formativa, el borrador del artículo sería el 40% de la asignatura, mientras que para la cátedra de ética el esbozo de la propuesta de lectura de problemas sociales desde la perspectiva ética correspondería a pruebas objetivas en competencias ciudadanas (multiperspectivismo) y a la sustentación mencionada en el punto anterior.

Incorporación de las TICs: se propuso avanzar en ejercicios virtuales de simulacro, lo que facilitaría el análisis de los resultados, y como anexo, la formación en

el uso de estas herramientas; esto para semestres iniciales y en el contexto de las asignaturas de competencias comunicativas. Se propuso el aula extendida de sociohumanidades en donde se esperaría ubicar fechas de procesos académicos en desarrollo, formatos de uso de la asignatura, rubricas de calificación de textos, normatividad del seminario, perfiles de los docentes y evaluación de los mismos. Dado el índice de plagio que se estaba presentando en algunos de los trabajos escritos (a pesar del acompañamiento dado a su desarrollo desde las tutorías) se planteó recurrir a la compra del software Plagiarium. Se propuso la utilización de la herramienta informática de evaluación de artículos científicos (desarrollada por el Coordinador de Publicaciones) con el propósito de hacer a los estudiantes autoevaluadores y coevaluadores de sus propios escritos.

Productos esperados: para competencias comunicativas se esperaban los microcurrículos ajustados, guías de trabajo de lectura y escritura y pruebas diagnósticas de lectura y escritura; para sociohumanidades el protocolo de seminario, el formato de microcurrículo y los respectivos microcurrículos ajustados, guías de trabajo para estudiantes, rúbricas de evaluación de trabajos escritos, organización del aula extendida, procesos de evaluación de docentes, guías de orientación de las dinámicas del seminario, pruebas diagnósticas de competencias ciudadanas, herramientas de apoyo para la elaboración de ensayos y ensayos de estudiantes con calidad para ser divulgados en eventos o medios de difusión institucionales (foros, revista institucional y periódico el libertador). En las asignaturas de investigación se esperaría una guía de apoyo a la escritura de textos científicos, y en la cátedra de ética propuestas escritas de los estudiantes.

Como parte continua del proceso se haría revisión de las competencias genéricas a incorporar y planteamiento de algunas propias de los ejes de los seminarios, investigación o ética. Se precisaría asimismo de por lo menos dos comités curriculares por asignatura, o algunos entre asignaturas como seminarios y competencias comunicativas.

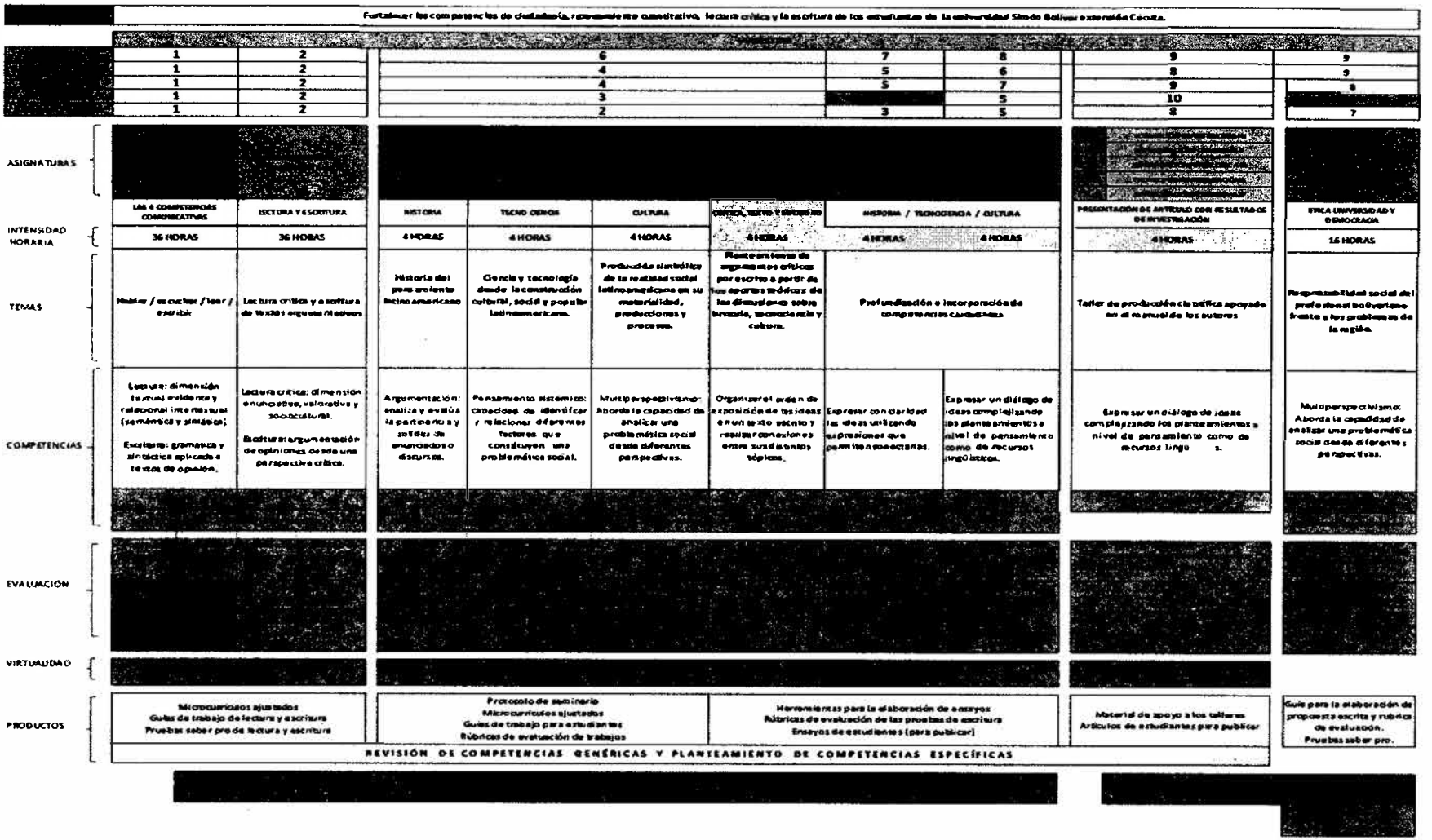


Figura Mejoramiento a la propuesta de fortalecimiento de las competencias de lectura crítica, escritura y ciudadanía, derivado del primer ciclo de implementación del año 2013.

Diseño curricular para fortalecimiento del razonamiento cuantitativo:

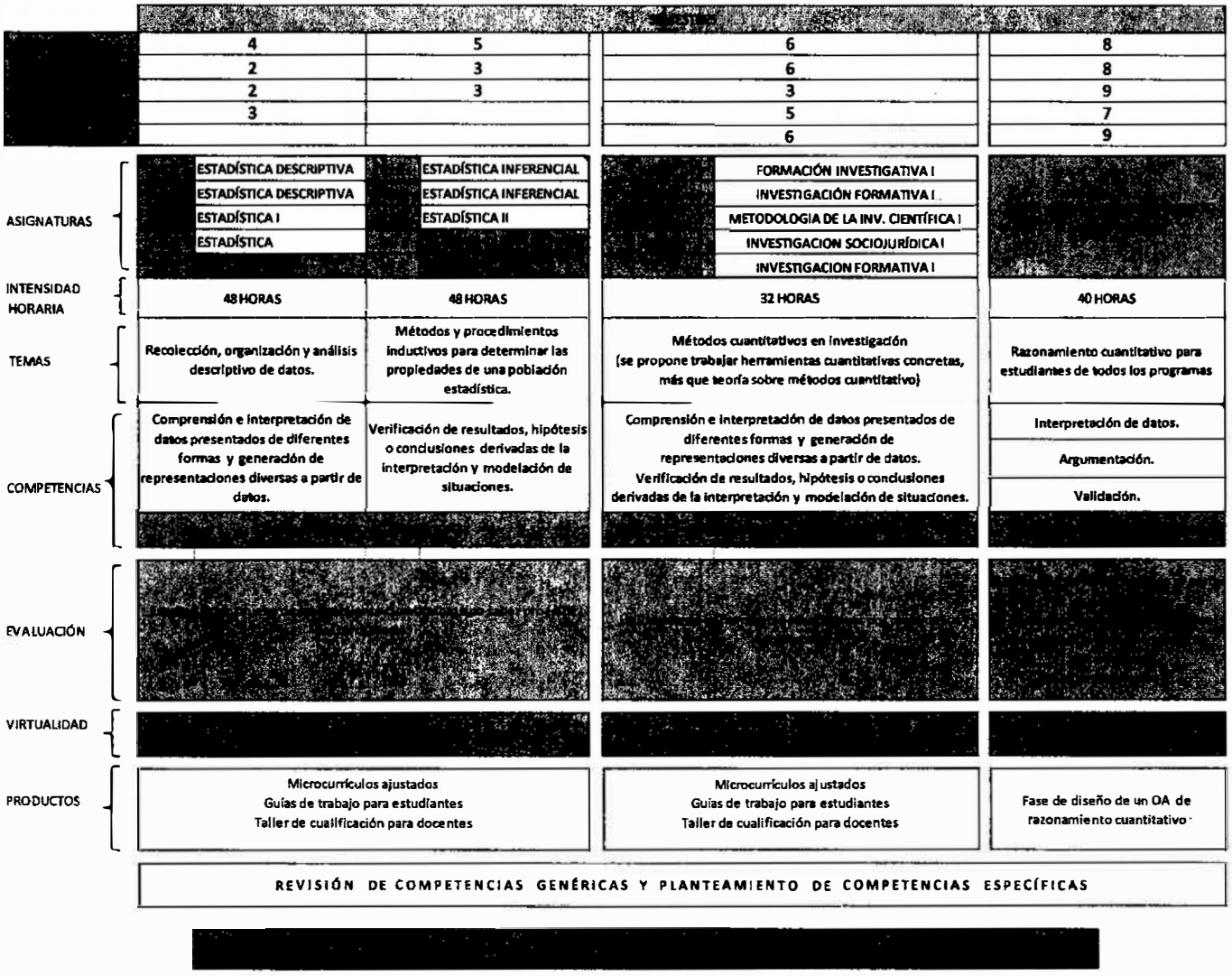


Figura Mejoramiento a la propuesta de fortalecimiento de las competencias de razonamiento cuantitativo, derivado del primer ciclo de implementación del año 2013.

Objetivo: Fortalecer la competencia de razonamiento cuantitativo de los estudiantes de la universidad Simón Bolívar extensión Cúcuta.

Programas académicos en lo que se implementa: Administración de Empresas, Derecho, Ingeniería de sistemas, Psicología y Trabajo Social.

Asignaturas y semestres de incidencia directa: entre el segundo y quinto semestre estadística I y II, entre el tercero y el sexto semestre algunas asignaturas de investigación formativa (ver figura); entre séptimo y noveno semestre se proponen espacios virtuales (cursos en plataforma Moodle).

Ejes temáticos y competencias: en estadística I se enfatiza la recolección, organización y análisis descriptivo de datos, lo que vincula las competencias de comprensión e interpretación de datos presentados de diferentes formas y generación de representaciones diversas a partir de ellos. En estadística II se tienen como temas los métodos y procedimientos inductivos para determinar las propiedades de una población estadística, lo que permite desarrollar las competencias de verificación de resultados, hipótesis o conclusiones derivadas de la interpretación y modelación de situaciones. En las asignaturas de investigación formativa se trabajarían métodos cuantitativos en investigación desde el uso de herramientas concretas de modo que se complementara la teoría sobre métodos cuantitativos; se desarrollarían a mayor profundidad las competencias incorporadas en estadística I y II.

Procesos de evaluación: la aplicación de pruebas objetivas como parte de los exámenes permitiría generar una idea de valor agregado de la formación a partir de la comparación con las pruebas objetivas de entrada aplicadas en la inducción de estudiantes. En investigación se vincularían procesos de práctica de los estudiantes sobre el uso del software SPSS, y en cuanto al curso virtual se tendría en cuenta la realización de las actividades por parte de los estudiantes y una prueba objetiva final que de igual modo, aportaría a los informes de valor agregado de niveles de competencia.

Incorporación de las TICs: uso del software SPSS y curso virtual en plataforma Moodle el cual se organizaría bajo la lógica de un objeto de aprendizaje (OA).

Productos esperados: como productos se contarían los microcurrículos ajustados de estadística y la evidencia de la incorporación del razonamiento cuantitativo en los de investigación formativa; también guías de trabajo para estudiantes y la organización de un taller de cualificación para docentes frente a la formación y evaluación por competencias.

En cuanto al diseño frente al razonamiento cuantitativo la intención era favorecer desde espacios ya existentes la formación por competencias, garantizando acompañamiento y formación a los docentes principalmente para evaluarlas en un sentido formativo. La apuesta por la articulación con investigación y el apoyo en objetos de aprendizaje resultaba pertinente dada la escasa presencia de asignaturas con énfasis cuantitativo en los programas académicos, y su ausencia en el programa de Derecho; el vacío de formación de estas competencias en éste programa es evidente en la gráfica resumen de la propuesta. En este punto conviene hacer notar la falta de apoyo por parte del programa para vincular efectivamente propuestas de formación en escenarios que le son propios, lo mismo que la poca intención de articular acciones serias que vincularan a sus docentes; lo anterior fue resultado de la cultura generalizada que bien podría resumirse en la frase "el derecho no necesita de las matemáticas"

d) propuestas de mejoramiento derivadas de ejercicios diagnósticos de la primera y segunda fase.

El grueso de la propuesta de mejoramiento se enfocó en la articulación de la asignatura de competencias comunicativas con los seminarios de sociohumanidades, y en menor medida pero con énfasis, en favorecer los procesos de tutoría y monitoria. Se presentan propuestas de mejoramiento que se implementaron efectivamente y que consideraron los diagnósticos desarrollados en la primera fase (observación). Se relacionan los efectos negativos y positivos para el primer caso.

Los Coordinadores de Sociohumanidades (Dierman Patiño) y de Competencias Comunicativas (Juan Diego Hernández) expresan que "desde en segundo semestre del año 2013 venimos reflexionando (Ciencias Básicas – Departamento de Pedagogía) acerca de la necesidad del fortalecer las competencias genéricas en competencias ciudadanas y lectura crítica de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, como principal estrategia para construir y desarrollar una propuesta fue la de reestructurar los seminarios de sociohumanidades, replanteando su propósito central de tal manera que este fuera el de formación en competencias ciudadanas, lectura crítica y escritura" esta es parte de la relación de avances a 2013 en términos de logros y dificultades:

Cuadro Diagnóstico y propuesta frente al propósito académico del Seminario de Sociohumanidades

No tenía un propósito definido, existían unas interpretaciones ambiguas sobre la razón de ser de estos espacios académicos.	Se concebía como una clase más, como una asignatura de relleno, como una cátedra libre sin ninguna rigurosidad académica.	Se definió un propósito académico para los seminarios el cual consistía en el fortalecimiento de las competencias genéricas (competencias ciudadanas y lectura crítica).	-Se trabajó en la incorporaron las competencias ciudadanas en los programas analíticos de los seminarios.		-Los docentes no saben que son las competencias ciudadanas. - No se cumplió correctamente con el propósito de incorporar las competencias ciudadanas en el programa analítico de los seminarios.

Cuadro Diagnóstico y propuesta sobre la estructura y organización de los seminarios

- El seminario tiene una duración de 16 horas y se desarrolla en base a tres temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia), el S. básico aborda las tres temáticas, electiva I y II se trabajaba un tema seleccionado por el estudiante. - La intensidad horaria por sesión variaba entre sesiones de 2, 3 y 5 horas. S. Básico: Un solo docente se	- S. Básico: No se trabajan los tres temas por que el docente no tiene el manejo de los mismos. Se terminaba orientando durante todo el seminario el tema en cual el docente tenía	- Se reflexionó acerca de la necesidad de garantizar las condiciones en cuanto a intensidad horaria para poder desarrollar los contenidos sin generar un impacto negativo en el proceso formativo, así mismo se replanteo la relación docente temática impartida	- Se incorporó el taller "Critica, Texto y Sociedad" con una duración de 4 horas a cargo de un docente de competencia s comunicativa s. - En lo disciplinar se dispuso de 12 horas para el desarrollo del seminario.	- Se institucionaliz o el taller "Critica, Texto y Sociedad" al interior de los seminarios. - La nueva distribución horaria para el desarrollo de las sesiones permitió una mayor organización del tiempo para el docente y el desarrollo de los contenidos.	- No se pudo cumplir con la riguridad que imponía el propósito lograr que estudiante escribiera un texto con unas condiciones mínimas de calidad. - No fue posible establecer unas tutorías que acompañaran a los estudiantes en el proceso

encargaba de impartir las tres temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia). Electiva I y II: Un solo docente impartía la temática correspondiente.	fortalezas. - La variada intensidad horaria de las distintas sesiones dificultaba el desarrollo de las sesiones de trabajo especialmente las de 2 horas donde el tiempo no alcanzaba y las de 5 horas donde resultaban sesiones agotadoras que dificultaban el proceso de aprendizaje de lo impartido.	especialmente para los S. Básicos. - Se incluyeron nuevos componentes que correspondían con el propósito formativo en cuanto a lectura crítica y escritura.	- S. Básico: Se asignó un docente por cada línea temática (Historia, Cultura y Tecnociencia), en la idea de especializar los docentes. - La intensidad horaria de las sesiones de los seminarios se redujo como mínimo a 3 horas (entre semana) y máximo 4 horas (sábados).	- S. Básico: El asignar un docente por cada línea temática (Historia, Cultura y Tecnociencia) facilito al estudiante identificarse con una temática y tomarla como opción para realizar la electiva I y II.	de construcción del texto. - No hay claridad por parte de los docentes frente al propósito del taller CTS dentro de la propuesta de articulación con los seminarios. - Los escritos elaborados por los estudiantes demuestran las enormes deficiencias que tienen para escribir y la necesidad de fortalecer el "Taller "Crítica, Texto y Sociedad" y diseñar nuevas estrategias institucionales articuladas al propósito de fortalecer las competencias en lectura crítica.

Cuadro Diagnóstico y propuesta sobre la organización de los programas analíticos de sociohumanidades

No se tenían unos programas analíticos para los seminarios.	El docente desarrollaba el seminario a partir de lo que consideraba pertinente para la ocasión.	- Se estableció que cada docente tenía que tener un programa analítico por cada seminario que impartiría, donde delimitaría la temática a trabajar, la cual debe corresponder al propósito de los seminarios. - Se exigió al docente que presentara de acuerdo a la temática del seminario una bibliografía. - Se propuso que el programa analítico y la bibliografía debía dársele al conocer al estudiante antes de iniciar el seminario.	-En reunión del comité curricular se le indico al docente que tenía que elaborar su programa analítico y se estableció una estrategia de acompañamiento desde la coordinación de sociohumanidades y pedagogía para que los docentes llevaran a cabo esa labor satisfactoriamente. - Se solicitó a los docentes que incluyeran en los programas analíticos la bibliografía correspondiente.		-Se inició los seminarios sin tener los programas analíticos definidos. - No todos los docentes presentaron los programas analíticos. - En su mayoría los docentes no presentaron bibliografía. - Las temáticas sobre las cuales se construyeron los programas analíticos fueron genéricas, no se encontraba una relación con el propósito de los seminarios ni con el tiempo para desarrollarlas.

Cuadro Diagnóstico y propuesta sobre las temáticas que se trabajan en los seminarios

Se tenía un marco muy general para las temáticas (Historia, Cultura y Tecnociencia) a desarrollar en los seminarios.	El docente desarrollaba su temática a partir de lo que consideraba conveniente para el estudiante desde su reflexión personal y desde su especialidad.	Se delimito una temática dentro de ese marco general (Historia, Cultura y Tecnociencia) desde una perspectiva Latinoamérica, sobre el cual el docente tenía que estructurar su propuesta temática para desarrollarla en el seminario articulándola al propósito formativo del seminario.	Se hizo acompañamiento a los docentes en el proceso de delimitación de los temas y articulación con la formación en competencias ciudadanas.	Se le dio una identidad a cada temática desde una mirada latinoamericana cercana a realidades cotidianas. - Se retiraron dos docentes que no compartir la exigencia de delimitar los temas y elegir una línea de trabajo temática coherente y que correspondiera al propósito formativo de los seminarios.	Aun los temas siguen siendo muy genéricos, no se logra establecer la relación práctica de las temáticas desarrolladas y los propósitos formativos de los seminarios.

Cuadro Diagnóstico y propuesta sobre los instrumentos pedagógicos de los docentes en seminarios de sociohumanidades

Los docentes no presentaban ningún tipo de instrumentos como: Guías de trabajo, rubricas, protocolo, etc.	No había ninguna planeación evidente de los seminarios por parte de los docentes.	Se solcito la elaboración los siguientes instrumentos: Protocolo, guías de trabajo y rubrica.	En el comité curricular de inicio de semestre se hizo la solicitud a los docentes de estos productos y estableció un cronograma para el acompañamiento por parte del coordinador de sociohumanidades y el departamento de pedagogía para su elaboración y posterior	Se elaboraron los formatos para los distintos productos que deben presentar los docentes.	El cumplimiento por parte de los docentes en la elaboración de la totalidad de los productos fue mínima. - No hay una planeación por parte del

			entrega de estos productos.		docente en el desarrollo del seminario que se pueda evidenciar.

Cuadro Diagnóstico y propuesta del sistema de evaluación y productos que deben ser entrados por los estudiantes en los seminarios de sociohumanidades

No existía un sistema de avaluación definido, ni los productos que los estudiantes debían entregar para ser evaluados.	La manara de evaluar a los estudiantes que terminaban los seminarios era discrecionalidad absoluta del docente.	Se estableció un sistema de evaluación basado en productos académicos distintos al ensayo o escritos, previamente definidos a partir de las particularidades de los seminarios los cual se le deben solicitar a los estudiantes para determinar si se cumplió con el propósito formativo del seminario, estos productos serán evaluados con una rúbrica elaborada por el docente. - Se estableció un valor porcentual para la asignación de la calificación de los distintos componentes de los seminarios de las siguiente manera: a).Básico: Disciplinar 20%, Taller 40%. b).Electiva I y II: Disciplinar 50%. y	En el comité curricular se les indico a los docentes que se vía exigir a los estudiantes productos académicos y ellos definían que tipo de productos académicos. - Se les entrego a los docentes un formato para la elaboración de la rúbrica.	Se definió un formato de rubrica.	Los docentes no aplicaron la rúbrica lo que conlleva a una falta de rigurosidad y objetividad a la hora de evaluar. -La mayoría de productos que pidieron los docentes fueron productos escritos (ensayos-escritos.)

		Taller 50%.			

Cuadro Diagnóstico y propuesta frente al uso del aula extendida en seminarios de sociohumanidades

No se tenía espacio en el aula extendida.	Ni los docentes ni los estudiantes tenían una dinámica en el aula extendida con relación a los seminarios de sociohumanidades.	Se estableció que se utilizara tanto por los docentes el aula extendida.	Se habilito el espacio en el aula Extendida para socio humanidades donde los docentes pueden subir los programas analíticos de los seminarios e interactuar con los estudiantes.	Se creó el espacio en el aula extendida para sociohumanidades.	No todos los docentes subieron los programas analíticos al aula extendida.

Los aspectos a mejorar derivados del diagnóstico al programa de tutorías y monitorias académicas se realizaron conjuntamente entre el coordinador del presente proyecto y el coordinador del CAINTES académico (Juan Pablo Salazar), ambos suscritos al Departamento de Pedagogía. La revisión realizada al programa y la organización propuesta se presentan en las siguientes tablas. Cabe resaltar que si aquí se presenta la revisión de la totalidad del proceso a nivel institucional, es porque convenía a fin de abrir los espacios de tutoría y monitoria que la presente propuesta precisaba.

Cuadro Diagnóstico y propuesta sobre los espacios de realización de las actividades de tutorías y monitorias.

DIAGNÓSTICOS		ORGANIZACIÓN PROPUESTA	
Descentralización de las actividades de tutoría y monitoria: se realizaban en lugares a discreción de los involucrados.	Dificultad en la localización de los tutores por parte de los estudiantes. Dificultad para realizar el seguimiento de las horas de tutorías asignadas. Dificultad para evaluar la satisfacción de los estudiantes frente a las actividades de tutorías.	Trasladar a la sede D, la oficina de la coordinación del CAINTES académico.	Llevar de una manera más oportuna las tareas de seguimiento y evaluación de las tutorías y monitorias. Garantizar la prestación del servicio en condiciones óptimas garantizando acceso a los recursos. Visualización del programa de tutorías monitorias frente a la comunidad académica.
Se acondicionaron espacios en las diferentes sedes para la realización de actividades de tutorías y monitorias sin establecer lineamientos de uso.	Espacios subutilizados. Uso insuficiente de los espacios acondicionados, lo que llevó a reasignarlos para otras actividades institucionales.	Que las actividades de tutorías disciplinares y de Ciencias Básicas, así como las actividades de monitorias sean realizadas exclusivamente en los salones dispuestos en la sede D.	Uso adecuado de las instalaciones acondicionadas para las actividades de tutorías y monitorias.

Cuadro Diagnóstico y propuesta frente al concepto de tutoría

El **concepto de tutor** y tutoría se utiliza indistintamente para acciones de asesoría en los programas académicos, ciencias básicas, investigación y extensión.	No hay claridad en las dinámicas que definen las actividades de tutorías. Circula el imaginario de que toda asesoría de los programas académicos, ciencias básicas,	Delimitar el concepto de tutoría académica desde el marco del programa institucional de permanencia estudiantil como: La tutoría académica es el conjunto de actividades complementarias de acompañamiento personalizado que realizan los docentes-tutores frente a las áreas disciplinares y de Ciencias Básicas con el propósito de favorecer los aprendizajes y la	El CAINTES académico realizará el seguimiento, acompañamiento y evaluación de las actividades de tutoría de las áreas disciplinares de los programas académicos y las áreas de ciencias básicas, garantizado contar con información oportuna y de calidad, así como la medición del impacto.

	investigación y extensión, deben ser coordinadas desde el CAINTES académico.	permanencia estudiantil con calidad. Las actividades de asesoría en las áreas de investigación y extensión institucional serán coordinadas por las respectivas dependencias atendiendo a sus necesidades particulares. Cabe aclarar que las actividades de asesoría en estas áreas hacen parte de las exigencias de los microcurrículos de las asignaturas (no son complementarias) y no necesariamente obedecen a actividades de refuerzo académico dentro del marco del programa de permanencia estudiantil.	La dependencia de investigación y extensión deben generar sus propias dinámicas de las actividades de tutorías para poder dar respuesta a las exigencias de sus microcurrículos.

Cuadro Diagnóstico y propuesta frente a la implementación de las tutorías.

Las horas de tutorías son asignadas de acuerdo a las horas que le faltan a un docente para cumplir con determinada modalidad de contratación (medio tiempo y tiempo completo); lo anterior en atención a lo definido en el reglamento docente, el cual establece para los docentes horas de dedicación "en actividades de apoyo académico en las áreas de investigación, extensión y acompañamiento estudiantil"	Se asumió con cierta ligereza que todas las horas asignadas a un docente para completar su contratación correspondían a actividades de **tutorías**, lo cual daba por sentado que: a) el docente estaba en la capacidad de ser tutor. b) al docente le gustaba ser tutor. c) el docente se iba a comprometer con el rol de tutor d) el seguimiento al cumplimiento de las horas asignadas correspondía al CAINTES académico.	El reglamento docente establece que a los docentes se les puede asignar un máximo de horas para actividades de apoyo académico en las áreas de investigación, extensión y acompañamiento estudiantil. Se propone que se asignen horas de tutorías sólo en las asignaturas disciplinares identificadas por las (os) jefes de docencia y que se anexan al final del documento. Es en estas asignaturas en donde se presenta mayor demanda por parte de los estudiantes. Se proponen dos horas de tutorías semanales para los docentes de tiempo completo y una hora para los docentes de medio tiempo, para un total de 32 horas y 16 horas semestrales de tutorías para cada tipo de	Se va a contar con docentes idóneos y con disponibilidad para la realización de tutorías. Se responde a una necesidad real identificada por los programas académicos, por lo que no se pierden recursos financieros innecesariamente.

		contrato, respectivamente. (Se anexa el requerimiento de tutores para el 2014 – 2)	
Asignación de horas de tutoría en asignaturas que no demandan ese apoyo complementario a la formación académica.	La no participación de estudiantes en actividades de tutoría para muchas de las asignaturas que contaban con tutores asignados. Lo anterior generó una salida innecesaria de recursos financieros institucionales. En muchas ocasiones las (os) jefes de docencia no realizan un proceso de constatación de que la actividad de tutoría se desarrolla, por lo que muchas horas de tutoría realmente no se desarrollan. Se presentó la "legalización de horas", es decir, en ocasiones los docentes afirmaban que recuperarían las horas no orientadas y recibían la firma correspondiente, como si las hubieran realizado. No se impactó en los aprendizajes de los estudiantes y se generó una pérdida de recursos financieros institucionales.	En caso de que a un docente se le asignen horas en su contrato que no correspondan a actividades de tutoría, debe definirse con claridad qué actividades éste va a desarrollar en las mismas (asistencia a cualificaciones, asistencias a comités curriculares, apoyo en eventos internos, preparación de clases, bitácora docente, etc.), así mismo debe definirse por parte de los programas académicos el seguimiento del que va a ser parte cada docente. Deben asignarse horas de tutorías a los docentes de Ciencias Básicas (Ciencias Exactas y Competencias Comunicativas) dentro de su contratación semestral, dado que a nivel histórico se ha demostrado la necesidad y la pertinencia del acompañamiento externo en el aprendizaje de esta región de formación, y además como apoyo a lo planteado en el proyecto de fortalecimiento de las competencias genéricas.	Se espera mayor responsabilidad de los programas al asignar horas a los docentes dentro de los contratos, así como mayor seguimiento al cumplimiento de las funciones. Si se definen funciones específicas en la asignación puede exigirse cumplimiento por parte de los docentes. Se garantiza el logro de los propósitos del proyecto de fortalecimiento de las competencias genéricas.
Se realiza un proceso de remisión de estudiantes de acuerdo al siguiente esquema: 1) el docente de la asignatura remite al programa académico mediante formato a estudiantes con dificultades. 2) el programa académico remite a los estudiantes a CAINTES mediante formato. 3) CAINTES clasifica las remisiones	Un seguimiento efectivo del proceso se hace muy difícil teniendo en cuenta el innecesario número de pasos, la cantidad de personas involucradas y la tardanza en las respuestas. Cuando se hacía efectiva la remisión habían transcurrido un promedio de 10 días. Lo anterior incidía	**Nota**: *Debe tenerse en cuenta que las tutorías son actividades complementarias a la formación y extracurriculares, lo que implica que no deben ocupar los horarios convencionales de clase.* Las tutorías operarán del siguiente modo: - Cada docente tutor tendrá	Se garantiza el acompañamiento a las actividades y el hecho de que se realicen realmente. Se garantiza atención oportuna y directa a cada estudiante que la solicite.

como psicosociales, socioeconómicas o académicas. 4) CAINTES remite a caintes académico mediante formato. 5) CAINTES académico establece si hay disponibilidad de tutor para la asignatura indicada en la remisión. 6) CAINTES académico informa al CAINTES los horarios en los que puede atender al estudiante, en caso de que hubieran tutores. 7) CAINTES informa al estudiante de que ha sido remitido a tutoría académica, esperando que éste acepte o no asistir. 8) En caso de que el estudiante acepte se verifica su asistencia mediante la revisión de los formatos de asistencia que recibe la coordinación de CAINTES académico por parte de los programas académicos.	en la imagen de efectividad del programa frente a los estudiantes, en la satisfacción del usuario y en el cumplimiento de los fines últimos del programa de permanencia estudiantil. Se genera una cierta molestia en el estudiante el hecho de ser remitido cuando no tiene la intención o el tiempo de asistir a tutoría.	un horario de atención definido al inicio del semestre y establecido en la jornada de la tarde (3:00 pm – 6:00 pm). El docente debe estar presente en los horarios definidos en los espacios de tutoría de la sede D. Cabe aclarar que un docente puede orientar tutorías en varias asignaturas afines a su especialidad. - Se elaborará un horario con los tiempos disponibles de los tutores, los lugares de atención y las asignaturas que puede orientar; ese horario se publicará en medios institucionales junto con el plan de funcionamiento del programa de tutorías. - Si un estudiante requiere la tutoría se acerca a la sede D y busca al respectivo docente; en este proceso no hay intermediarios. En una tutoría un docente puede atender un máximo de cinco estudiantes. - Terminada la tutoría el estudiante firma el formato de asistencia (PM-Do-PEG-F010 Versión: 2.0) en el que se indican los temas tratados.	- Se crea una cultura institucional alrededor del funcionamiento del programa de tutorías y no se interrumpe el normal funcionamiento de las clases.
No está definido un proceso objetivo, estandarizado y pertinente para la evaluación de cada una de las actividades de tutoría.	No se cuenta con medidas de: a) la calidad de la prestación del servicio de tutoría. b) la satisfacción de los estudiantes con el servicio. c) el impacto de en el aprendizaje de los estudiantes. d) la utilización de los recursos didácticos y físicos que intervienen en las actividades de tutorías. No se contaba con retroalimentación del proceso de tutorías, lo que impedía la realización	- Para evaluar el proceso de tutoría el estudiante se dirige a la Coordinación del CAINTES académico y diligencia el formato respectivo. Este proceso no debe hacerse en presencia del docente y es de carácter anónimo.	Se garantiza contar con una evaluación objetiva y transparente que permite medir los impactos del proceso y retroalimentarlo oportunamente. Se cuenta con insumos para la toma de decisiones. Se incide en tiempo real sobre los factores académicos que pueden afectar la permanencia estudiantil.

	adecuada de ajustes y mejoras.		

Cuadro Precisiones conceptuales frente a la monitoria.

El **concepto de monitor** y monitoria se utiliza indistintamente para acciones de asesoría dadas por los estudiantes en los programas académicos, ciencias básicas, investigación y apoyo a la plataforma de aula extendida. Las monitorías de las áreas disciplinares no estaban siendo solicitadas por los estudiantes, dado que no consideraban que la orientación era efectiva; la asistencia entonces era muy baja. Las campañas de promoción del uso del servicio de monitorías no surtieron efecto.	Se están convocando estudiantes para que realicen funciones que no están en relación con el propósito del programa de permanencia estudiantil: organizar AZ, apoyar la elaboración de PAM (programas analíticos mediados) y sistematizar información de las dependencias. Se estaban entregando incentivos por concepto de realización de monitorias sin que correspondieran a dicho concepto. El programa de CAINTES académico no cuenta con un reconocimiento y posicionamiento institucional.	Se entenderá por monitoria al espacio académico en el que se establece una relación dialógica estudiante-estudiante, que se enfoca en la capacidad de algunos estudiantes de asesorar y guiar académicamente a sus pares. Se entenderá por monitor al estudiante que tenga un desempeño académico avanzado y que muestra habilidades para asesorar académicamente en una asignatura específica a sus pares. (Se realizarán ajustes al componente de tutorías y monitorías del proyecto CAINTES)	Las actividades de monitorias tendrán una objetividad clara. Se podrá generar un plan de trabajo para crear el semillero de futuros docentes de la Universidad Simón Bolívar Extensión Cúcuta. No se tendrán estudiantes realizando actividades de apoyo que no estén bajos los lineamientos del programa de permanencia estudiantil, lo cual ayudará a la cualificación del estudiante monitor.

Cuadro Diagnóstico sobre el funcionamiento de las monitorias y propuesta de funcionamiento esperado

Los docentes de asignaturas disciplinares proponían a estudiantes aventajados para ser monitores; estos estudiantes se entrevistaban con el coordinador de CAINTES académico para revisar el cumplimiento de algunos requisitos: a) haber cursado la asignatura en la que se proponía como monitor. b) tener un promedio acumulado mayor o igual a 4.0. c) estar cursando como mínimo el quinto semestre. d) no tener procesos disciplinarios o sanciones por parte de la institución. e) disponibilidad de tiempo. f) resultados en la prueba 16 PF de ingreso a la universidad.	A pesar de que un gran número de estudiantes que se encuentran cursando un semestre mayor o igual al quinto, cuentan con los requisitos para ser monitores, manifiestan no tener disponibilidad de tiempo para llevar a cabo estas actividades. Esto se debía en buena parte al hecho de que estos estudiantes estaban en semestres avanzados. Los resultados en la prueba 16PF no eran entregados a la coordinación del CAINTES académico por parte de CAINTES, lo que hizo que estos resultados nunca se tuvieran en cuenta para seleccionar a los monitores. El tener en cuenta el promedio del semestre para seleccionar estudiantes como monitores de una asignatura, desconocía los resultados objetivos del estudiantes en la asignatura en la que aspiraba a ser monitor (los cuales podían ser bajos a pesar del buen promedio ponderado)	Requisitos para ser estudiante monitor: a) haber cursado la asignatura en la que se propone como monitor. b) tener un promedio acumulado (en lo cursado de la carrera) mayor o igual a 3.7; y un promedio en la asignatura en la que aspira a ser monitor mayor o igual a 4.0. c) estar cursando como mínimo el tercer semestre. d) no tener procesos disciplinarios o sanciones por parte de la institución. e) disponibilidad de tiempo en horarios extracurriculares. f) Concepto favorable del docente que orientó la asignatura al aspirante en el momento en el que la cursó, o en su defecto al Jefe de Docencia del respectivo programa académico. h) si es monitor antiguo, recibir un concepto favorable del coordinador de área y del coordinador de CAINTES académico. Los estudiantes deben cumplir y tener disponibilidad de cuatro (4) horas semanales para las actividades de monitorias y apoyo a los seminarios de nivelación para los estudiantes nuevos que ingresen con bajo rendimiento académico en el área de matemáticas. Estos seminarios estarán previamente organizados por la coordinación del CAINTES académico y la	Se flexibilizan y reducen los criterios de selección y se hacen más consecuentes con el hecho de que un estudiante va a ser monitor de una sola asignatura. Se va a contar con un mayor número de estudiantes que puedan aspirar al cargo de monitor y por ende se cuenta con mayor posibilidad de selección. Se fortalecerán los valores de responsabilidad, formación y compromiso profesional en los estudiantes. Realizar acompañamiento a los estudiantes nuevos que ingresan con un nivel bajo en el campo de las ciencias exactas.

A los monitores se les asignaba un horario de atención semanal pero no había lugares fijos para la actividad académica.	Tener monitores ubicados en horarios diferentes y sedes distintas en las mesas de estudio, generó gran inconveniente a la hora de realizar un acompañamiento oportuno a los procesos de monitorias.	coordinación de ciencias exactas. Las monitorias se desarrollarán sólo en los espacios de la sede D. Al inicio de semestre se establecerá un horario de atención a monitorías para la comunidad estudiantil y se socializará con los diferentes programas académicos, estudiantes y espacio virtual del CAINTES académico en el aula extendida. Así mismo se trabajará en conjunto con habilidades para la vida universitaria para la divulgación del programa de tutoría y monitorias del CAINTES académico.	Se garantiza el acompañamiento pedagógico y logístico al proceso de monitoría. Los estudiantes podrán contar con los recursos necesarios. Se motivará a la comunidad estudiantil, a la participación del programa de monitorías. Mayor visualización del programa de monitorías y posibilidades de apropiar el espacio (con publicidad, eventos, ubicación de los estudiantes, etc.)
No se daba un proceso de evaluación permanente sino al final del semestre y sobre una muestra del total de estudiantes que asistían a monitorías. El seguimiento a los monitores se realizó sólo mediante el formato de seguimiento que se les entregó a los Jefes de programas.	No se cuenta con información oportuna y objetiva sobre el desarrollo e impacto del proceso de monitorías. Los jefes de docencia manifiestan no tener tiempo para estar pendientes del acompañamiento al cumplimiento de las actividades de monitoría, por lo que éste no es efectivo.	Se establecerán formatos y procedimientos objetivos para evaluar cada monitoría una vez que se realice, teniendo en cuenta la calidad de las actividades desarrolladas por el monitor y su atención al estudiante. Esta evaluación estará mediada por el Coordinador del CAINTES académico.	Se garantiza contar con información oportuna y de calidad sobre el proceso de monitoría, así como la medición del impacto y la retroalimentación.
De acuerdo a los requerimientos de investigación, se gestionó la aprobación de seis monitores de investigación. Estos monitores no contaban con la formación rigurosa que les permitiera dar orientaciones pertinentes en la formulación y desarrollo de proyectos de investigación.	Los monitores de investigación realizaron actividades de acompañamiento al coordinador de investigación (sistematizar información, oficios varios) sin que se realiza un apoyo académico a la comunidad estudiantil. El apoyo de los estudiantes monitores para con sus pares no tuvo el impacto	Se asignarán monitores sólo en las áreas de Ciencias Básicas (ciencias exactas y competencias comunicativas) Las actividades de monitoria se suscribirán a	No se tendrán estudiantes realizando apoyo en actividades administrativas, sino acompañando actividades académicas en el marco del proyecto de permanencia estudiantil. No se presentaría "legalización de horas" por actividades no

	esperado para mejorar la calidad de las propuestas que asesoraban. La asistencia a las monitorías disciplinares fueron muy bajas. La mayoría de los estudiantes prefieren ser apoyados por un docente tutor. Los estudiantes solicitan monitorias sólo en el área de ciencias básicas.	las áreas de Ciencias Básicas de acuerdo a las necesidades definidas por sus coordinadores y teniendo en cuenta el proyecto de fortalecimiento de competencias genéricas (Se anexa el requerimiento de monitores para el 2014 – 2)	académicas en el marco del proyecto de permanencia estudiantil.
A los monitores se les reconoce el 30% de descuento en la matrícula al certificar un año de permanencia en el programa; para eso debían justificar un total de 64 horas semestrales. Después de un año de permanencia el incentivo era semestral para el mismo número de horas. Se generaban certificados semestrales a los estudiantes por su participación en el programa de monitorías.	No resultaba motivante para los estudiantes tener que esperar un año para recibir incentivos económicos por las actividades de tutoría. El hecho de tener que cumplir con 64 horas semestrales para lograr los incentivos económicos, obligó a la coordinación del CAINTES a delegar funciones operativas a los estudiantes para que cumplieran con dichas horas; en consecuencia no se estaba reconociendo el apoyo académico que ofrece el programa.	Incentivar las actividades del monitor desde el mismo semestre en el que empiece a desarrollarlas. En este caso el incentivo ya no sería del 30% del valor del semestre académico, sino del 20%. Se propone que el estudiante oriente cuatro horas de tutoría a la semana para completar un máximo de 64 horas semestrales; en caso de que por motivos diversos no pueda cumplir con el total de horas, se le reconocerá el descuento sobre las que lleve hasta la primera semana de presentación de exámenes finales. Cada quince días se dedicará una hora de trabajo de formación y reflexión con los monitores sobre las actividades propias de la monitoria, lo anterior para ir configurando la propuesta de semillero docente. Los estudiantes monitores deben participar del semillero docente y apoyar los seminarios de nivelación	El incentivo económico de la monitoria, debe ser visto como algo adicional que no debe ser la principal motivación para que el estudiante se incorpore al programa; los incentivos principales deben asociarse a la cualificación continua y al semillero de futuros docentes, entre otros espacios de orden académico. Construir la dinámica de los seminarios de nivelación en ciencias exactas para aplicarlos a los estudiantes que ingresen nuevos a la institución y que presentan un nivel bajo en la prueba Saber Once.

		en ciencias exactas Tanto las actividades de monitoria como las cualificaciones de que los estudiantes sean objeto, se certificarán debidamente para que el estudiante pueda anexarlos a su hoja de vida.	

Cuadro Asignaturas propuestas para las actividades de Tutoría por la dependencia de Ciencias Básicas (2014)

DEPENDENCIA DE CIENCIAS BÁSICAS	
COORDINACIÓN DE CIENCIAS EXACTAS	
ESTADÍSTICA	**Nota:** De acuerdo a la evaluación realizada este semestre al cumplimiento de las actividades de tutorías por el Coordinador de Ciencias Exactas y el Coordinador de CAINTES académico, se propone establecer horas de tutorías a los siguientes docentes: **a)** Ing. Doris Yaneth Barrera Cortes (para el área de matemáticas), **b)** Claudia Patricia Chaustre Sánchez (para el área de estadística) y **c)** Nixon Alberto Mora Arévalo (para el área de matemáticas).
ÁLGEBRA	
CÁLCULO DIFERENCIAL	
CÁLCULO INTEGRAL	
CÁLCULO DE VARIAS VARIABLES	
COORDINACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I	**Nota:** Con el fin de cumplir los propósitos establecidos en el proyecto de fortalecimiento a las competencias genéricas y las actividades de tutorías, se determinó junto con el Coordinador de competencias comunicativas dos aspectos: 1) se requiere de un mínimo de 20 horas de tutorías a la semana para estas asignaturas y 2) se necesitan docentes con disponibilidad de tiempo en cualquiera de las tres jornadas y con un perfil determinado. Teniendo en cuenta los anteriores requerimientos se propone asignar horas de tutorías a los siguientes Docentes: José Joan Garavito Patiño, Miguel Alberto Palacio Cárdenas y Luisa Fabiola Jaimes.
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS II	

Cuadro Proyección de monitores de Ciencias Básicas para el periodo académico 2014-2

DEPENDENCIA DE CIENCIAS BÁSICAS	
COORDINACIÓN DE CIENCIAS EXACTAS	
FÍSICA (1)	**Nota:** De acuerdo a las necesidades que presentan los programas de ingeniería de sistemas, administración de empresas y, comercio y negocios internacionales en el acompañamiento complementario del aprendizaje de las ciencias
ÁLGEBRA (1)	
CÁLCULO DIFERENCIAL (2)	
CÁLCULO INTEGRAL (2)	
CÁLCULO DE VARIAS VARIABLES (1)	

	exactas, se estableció una proyección de 7 monitores para el trabajo de refuerzo académico durante el segundo semestre del 2014.
COORDINACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS I	**Nota:** Para el caso de los monitores de competencias comunicativas, cabe aclarar que durante el primer semestre del 2014, se formaron un total de 11 monitores bajo los parámetros establecidos por el coordinador de competencias comunicativas para lograr un apoyo pertinente al proyecto de fortalecimiento de las competencias genéricas. En este sentido, el propósito para el segundo semestre del 2014 es continuar trabajando con el mismo grupo de monitores.
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS II	