

CONSEJO SUPERIOR

Bogotá D.C., 31 de marzo de 2022

ACUERDO No. 331

“Por el cual se modifican el documento Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia”

El Consejo Superior de la **UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA**, en sesión del 31 de marzo de 2022, en uso de las atribuciones constitucionales, en especial las que le confiere la Ley 30 de 1992 y de las establecidas en el artículo 24 de los Estatutos de la Universidad
y

CONSIDERANDO:

1. Que la Constitución Política de Colombia, en su artículo 69, establece que *“se garantiza la autonomía universitaria”* y que *“las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley”*.
2. Que la Ley 30 de 1992, en sus artículos 28 y 29, establece que el concepto de autonomía universitaria faculta a las universidades, entre otros aspectos, para “darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas y para crear y desarrollar sus programas académicos”.
3. Que el Consejo Superior, mediante Acuerdo 238 de 2016 aprobó los Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia.
4. Que se hace necesario actualizar el documento “Elementos que integran el Currículo de la Universidad Católica de Colombia” para adecuarlo a la normativa nacional.
5. Que el Consejo Académico, en sesión del 24 de marzo de 2022, decidió recomendar al Consejo Superior la modificación de los Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia.

ACUERDA:

Artículo primero. Aprobar la modificación del documento “Elementos que integran el currículo de la Universidad Católica de Colombia”.

Artículo segundo. Solicitar a la Vicerrectoría Académica de la Universidad la difusión del documento del que trata el Artículo primero del presente Acuerdo.

Artículo tercero. El presente Acuerdo deroga todas las disposiciones que le sean contrarias y rige a partir de la fecha de su expedición.

Comuníquese y cúmplase.

Dada en Bogotá, a los 31 días del mes de marzo de 2022.

FRANCISCO JOSÉ GÓMEZ ORTIZ
Vicepresidente

SERGIO MARTÍNEZ LONDOÑO
Secretario General

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

**ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL CURRÍCULO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE COLOMBIA**

Bogotá D.C., marzo de 2022
Cuarta edición

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
EL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD	4
PROGRAMAS ACADÉMICOS	26
PLANES DE ESTUDIO.....	29
SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS	33
REFERENCIAS.....	39

INTRODUCCIÓN

Una vez revisada, analizada y evaluada la documentación actual relacionada con el currículo, la Universidad Católica de Colombia (2005) considera que su manera de concebir el currículo institucional es la ya declarada en el documento sobre currículo institucional, así: “[...] la expresión práctica de opciones teóricas e intencionalidades definidas a partir del estudio sobre la naturaleza y el quehacer de la Universidad y por tanto sobre el hombre, la educación, el conocimiento y la sociedad” (p. 5).

En tanto el currículo constituye la intencionalidad formativa sobre la base de la identidad institucional y su propuesta educativa, el presente documento orienta y debe aplicarse a todos los procesos de formación que se adelanten en la Universidad Católica de Colombia.

Este texto integra y actualiza, desde los propósitos de formación fundados en la identidad institucional, los documentos *Currículo institucional* (Universidad Católica de Colombia, 2005), *Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado* (Universidad Católica de Colombia, 2007a), *Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia* (Universidad Católica de Colombia, 2007b), *El sistema de créditos académicos en la Universidad Católica de Colombia* (Universidad Católica de Colombia, 2011) y *Referentes para la implementación del sistema de créditos académicos* (Universidad Católica de Colombia, 2003).

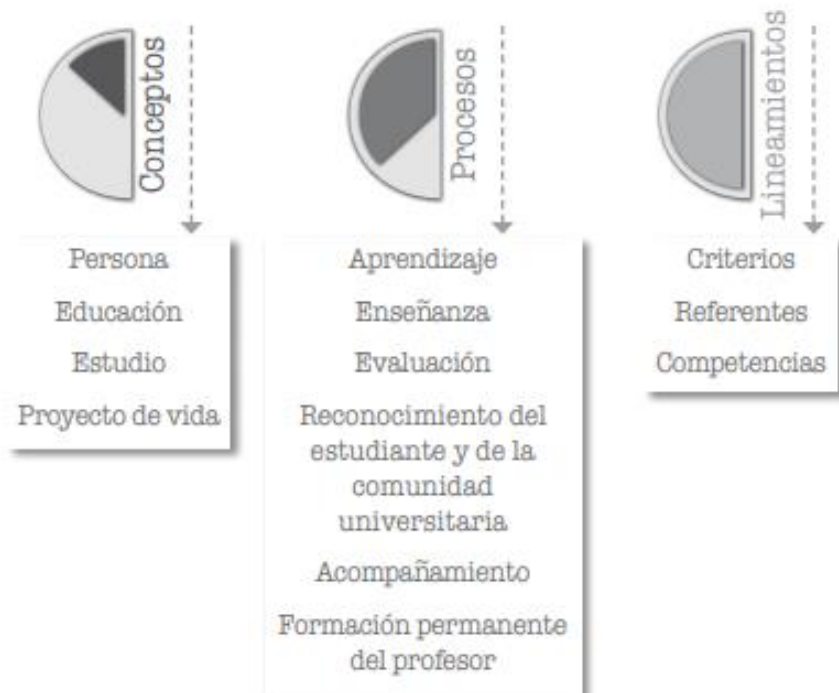
En resumen, de acuerdo con la misión de la Universidad, sus compromisos, la concepción institucional de educación y los principios que definen su identidad, los elementos que deben incorporarse para la construcción del currículo son tres, a saber: i) los conceptos fundamentales del currículo institucional que identifican la propuesta educativa; ii) los procesos y iii) los lineamientos.

EL CURRÍCULO EN LA UNIVERSIDAD

Como ya se ha dicho, para la Universidad Católica de Colombia el currículo es “la expresión práctica de opciones teóricas e intencionalidades definidas a partir del estudio sobre la naturaleza y el quehacer de la Universidad y por tanto sobre el hombre, la educación, el conocimiento y la sociedad” (Universidad Católica de Colombia, 2005, p. 5) y que, sobre la base de la identidad institucional, este integra los conceptos, procesos y lineamientos definidos por ella.

La Figura 1 ilustra la configuración del currículo en la Universidad Católica de Colombia:

Figura 1. Conceptos, procesos y lineamientos del currículo



Fuente: elaboración propia



Conceptos

Los conceptos del currículo institucional persona, educación, estudio y proyecto de vida son el núcleo de la propuesta educativa de la Universidad y deben verse reflejados de manera clara y coherente en la práctica del currículo. Su sentido es caracterizar y definir la identidad institucional.

Persona

La Universidad Católica de Colombia (2016) considera a la persona como el centro de su acción formadora, hecha a imagen y semejanza de Dios y, por lo tanto, un ser trascendente, para que libre y responsablemente dé cuenta de sí y sea consciente de su potencial intrínseco para transformar la sociedad.

Educación

La Universidad Católica de Colombia enfatiza en el carácter de acto humano que tiene la educación, es decir, no puede haber educación sin que concurran la inteligencia, la voluntad y la interacción humana. Ahora bien, puesto que las ciencias que estudian los actos humanos son llamadas ciencias de la realidad moral y se ocupan de la actuación del ser humano como persona inteligente y libre (Hervada y Muñoz, 1984), la Universidad:

[...] concibe la educación como un acto de la inteligencia y la libertad de la persona, esto es, un acto moral por excelencia mediante el cual el ser humano asume con pleno conocimiento la responsabilidad de su vida y la corresponsabilidad con el entorno como expresiones de su dignidad personal (Universidad Católica de Colombia, 2016, p. 4).

Dado que la integridad de la persona obedece a la armonía que ha de existir entre su inteligencia, su voluntad y su corporeidad, la educación debe abarcar la unidad de estos tres elementos. Para hacer posible la integridad en la formación —entendida como el proceso mediante el cual la persona humana actualiza sus potenciales en el orden corporal, intelectual, espiritual y relacional como una unidad—, todas las interrelaciones entre los miembros de la comunidad educativa contribuyen a la construcción de un medio privilegiado. Se requiere un ambiente universitario en el que todas las personas den un valor formativo a las actividades educativas (Campo y Restrepo, 1999).

Por su dimensión espiritual y trascendente, a cuya realización ha de aportar la educación, la persona experimenta el deseo de descubrir la verdad última sobre la existencia y trata de adquirir los conocimientos universales que le permitan comprenderse mejor y progresar en la realización de sí misma. La presencia de la universidad católica no puede limitarse a una intervención científica y cultural desentendida de las realidades más inmediatas y trascendentales del ser humano (Papa Juan Pablo II, 1998).

Estudio

El ser humano se aproxima a la realidad de las cosas mediante su intelecto, cuyo movimiento hacia las cosas, hacia lo que ellas son y su sentido se adelanta por medio del estudio; por tal razón, “la Universidad Católica de Colombia, propicia en su comunidad la virtud de la *studiositas*, para aprender a pensar, fomentar la creatividad y la innovación, así como adquirir conocimientos, destrezas y habilidades” (Universidad Católica de Colombia, 2016, p. 5).

La *studiositas* es el acto por el que la mente se aplica con toda atención sobre un objeto de la realidad y no se detiene en lo sensible de esta, sino que va más allá de lo evidente y experimental o estadístico para preguntarse por sus causas, sus razones, su sentido y sus implicaciones. Con la *studiositas* se aprende a pensar y a ver la trascendencia de la realidad para fomentar la creatividad, la capacidad propositiva y la de dar soluciones correctas.

Proyecto de vida

Es un compromiso de la Universidad Católica de Colombia (2000):

[...] crear las condiciones, a través del currículo institucional, para fomentar la responsabilidad y realización personal dentro de una concepción de libertad, que permita a cada persona escribir ideas y desarrollar su proyecto de vida como manifestación autónoma de su ser personal (p. 6).

Para que la persona consolide su proyecto de vida requiere la formación del intelecto mediante el conocimiento crítico, de manera que pueda pensar por sí misma, así como de la formación de la voluntad para que asuma con libertad la responsabilidad de sus actos consigo misma, con el otro, con la sociedad, con el país, con la región y el mundo como máxima expresión de su realización personal.



Procesos

Los procesos del currículo son los marcos de referencia para sustentar y desarrollar la práctica educativa universitaria e incluyen sus agentes y su propósito de formación. Ellos son: aprendizaje, enseñanza, evaluación, reconocimiento, acompañamiento y formación permanente del profesor.

Aprendizaje

A la luz de sus principios fundacionales —la trascendencia del ser humano, la búsqueda de la verdad y el servicio a la persona y a la sociedad—, la Universidad Católica de Colombia incentiva en el estudiante su capacidad activa de aprender y de ejecutar desde sí mismo la actividad del aprendizaje, con actitud abierta hacia la verdad. El estímulo fundamental para el desarrollo de este potencial lo constituye el maestro.

La Universidad Católica de Colombia buscará que todos sus actos educativos fomenten o promuevan en sus estudiantes la habilidad de:

- Aprender a aprender mediante procesos de análisis y síntesis, es decir, aplicar de manera competente y responsable el conocimiento en diversos contextos de desempeño, elaborar conceptos y procedimientos, asumir actitudes proactivas y reconocer sus errores (Zabala, 1999, citado en Universidad Católica de Colombia, 2005).
- Comprender, interpretar y resolver problemas articulados a los diversos contextos de la vida cotidiana, personal, familiar, profesional, laboral y social desde marcos teóricos, con rectitud de actuación y capacidad de tomar decisiones, desde el reconocimiento de las interacciones y de las distintas visiones del mundo.
- Cultivar de manera permanente la puesta en marcha de lo aprendido tanto en el ámbito intelectual como moral, esto es, adelantar el proceso de autoformación.
- Desplegar su proyecto de vida a partir del autoconocimiento y de los conocimientos científicos, tecnológicos y culturales, con fundamento en valores como la verdad, la solidaridad, la identidad, la autenticidad, la autonomía, el respeto por el otro, las interacciones positivas y la apropiación de las diferencias con una perspectiva de la trascendencia de vida.

Para que el estudiante alcance dichos propósitos, requiere una práctica educativa orientada coherente con los mismos. De ahí que abordar el aprendizaje es fundamental en la formación de profesores y debe conducir a reconocer, analizar y comprender sus planteamientos teóricos y científicos; a reflexionar para develar la teoría de aprendizaje que subyace a la práctica educativa vigente en los programas y niveles de formación; a tomar posición sobre qué mantener, mejorar, cambiar o incluir de manera novedosa en cuanto al proceso de aprendizaje, con referencia en los fines educativos de la Universidad y de cada programa en particular.

De otra parte, una reflexión sobre aprendizaje en la educación superior no puede ser ajena al planteamiento de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), que propone cuatro aprendizajes fundamentales, a saber:

- Aprender a conocer: orientado a comprender y descubrir el mundo; a favorecer la autonomía de juicio, la curiosidad intelectual, la investigación científica y el sentido crítico; a posibilitar la adquisición de una cultura general y la especialización en un área de interés; a contribuir a las sinergias entre disciplinas diversas y a preparar para aprender a aprender ejercitando los procesos cognoscitivos de atención, memoria y pensamiento.
- Aprender a hacer: enfocado a influir sobre el propio entorno. Es un aprender vinculado a la formación profesional; no se refiere solo a las habilidades técnicas, sino a poner en práctica los conocimientos para adaptarse a los nuevos mercados de trabajo y modelos de servicios en la actividad económica, los empleos y las empresas. En otras palabras, esto implica actuar de manera responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo (OCDE, 2018).
- Aprender a vivir juntos: para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Consiste en descubrir al otro gradualmente, ver las semejanzas y diferencias y las formas de interdependencias a partir del conocimiento de uno mismo. Es ponerse en el lugar del otro (empatía) por medio de la experiencia educativa, aceptar la curiosidad, el espíritu crítico y el diálogo. En ese sentido, la Universidad debe promover los proyectos sociales, culturales, cooperativos e investigativos que favorezcan la solución de conflictos y formen para la tolerancia, la equidad, el respeto y la alteridad (Delors, 1996).
- Aprender a ser: implica la integridad y el desarrollo global de la persona, entendido por la Unesco como cuerpo y mente, inteligencia y sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Es lograr un pensamiento autónomo y crítico y elaborar un juicio propio para afrontar las circunstancias de la vida. El aprender a ser se opone a la deshumanización del mundo.

Con base en su misión y PEI, la Universidad Católica de Colombia incorpora un aprendizaje más:

- Aprender a trascender: entendido en los términos del último compromiso de la misión, que dice: “Ofrecer las condiciones intelectuales que permitan a la persona una opción libre por Dios, de modo que pueda dar razón de su fe”; así, en ejercicio de la expresión de su identidad y en coherencia con su condición, la Universidad Católica de Colombia se presenta como una alternativa, entre muchas, en una sociedad pluralista.

Además de lo anterior, la Universidad Católica de Colombia considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación. En este sentido y de acuerdo con los usos educativos que se haga de ellas, las TIC apoyan los procesos de comunicación e interacción, contribuyen al aprendizaje activo mediante la experimentación con los objetos de estudio y facilitan la interacción para aprender (Galvis, 2004, citado en Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009). La incorporación de las TIC en la educación permite oscilar desde lo que se denominaría virtualidad como complemento a la presencialidad hasta llegar a la virtualidad total.

Se identifican tres modos de aplicación de las TIC en la educación: i) la educación presencial que emplea las TIC por medio de aulas virtuales, semilleros de investigación, recursos de Internet, repositorios de información, diseño de actividades individuales o colaborativas y evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en plataformas de aprendizaje, entre otros; ii) las asignaturas virtualizadas dentro de un programa presencial y iii) los programas virtuales (modalidad virtual o *b-learning*) (García, Angarita y Velandia, 2013).

Finalmente, la Universidad concibe los resultados de aprendizaje como:

[...] las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Dichas declaraciones, deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida, necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Por tanto, los resultados de aprendizaje deben estar alineados con el perfil de egreso planteado por el programa académico (Presidencia de la República, 2019b).

Enseñanza

Desde diferentes perspectivas teóricas, enseñar (en-señar) significa ponerse en signos para ser reconocido por otros. Cuando enseña, el maestro muestra y se muestra y en este mostrarse aspira a desarrollar en los demás el deseo de formarse; la práctica del maestro se hace por medio del diálogo con el estudiante. El maestro debe estar atento al recorrido del otro para guiarlo y el estudiante, atento a dejarse orientar para su propia transformación. Más que especificar qué

enseñar, el maestro debe definir el por qué, el para qué y el cómo hacerlo para que se atienda a la formación íntegra de todas las dimensiones de la persona (Campo y Restrepo, 1999).

En esta misma línea de la enseñanza como dar norte responsable y razonado, en el contexto de la pedagogía ignaciana se entiende que:

[...] el verdadero maestro no solo enseña lo que sabe, sino que ejerce la más alta responsabilidad espiritual porque enseña con respeto a las normas de la justicia, la honestidad intelectual y aprecio a la verdad. El buen maestro allega a la totalidad de la persona del estudiante, sin ceñirse al cultivo de solo la porción intelectual, por razón de la asignatura enseñada. Forma el todo, no la parte, por sobre el detalle de lo enseñable, llega a la profundidad de los valores del pensamiento, de la vida, del orden que de modo consciente o inconsciente los estudiantes reclaman. Ser maestro es enseñar a pensar, no a la manera cómo piensa el maestro, sino a pensar por sí mismos (Llano, 1995, citado en Universidad Católica de Colombia, 2005).

También lo es enseñar a pensar en los objetos propios del conocimiento, en sus métodos de acceso y en sus aplicaciones, con atención a las circunstancias concretas y a sus repercusiones. Al concepto de enseñanza se asociaría el concepto de enseñabilidad, relacionado con el tipo de conocimiento que puede ser enseñado. Así, desde la perspectiva de construcción del conocimiento científico, se asume que un modelo teórico no es conocimiento por sí mismo, sino que lo es dentro del contexto y de la red que le dan sentido y, por lo tanto, “es ilusorio pensar que se pueden enseñar modelos, separándolos del contexto y de la sociedad” (Fourez, 1998, p. 63).

Desde su misión y su PEI, la Universidad Católica de Colombia asume que el proceso de enseñanza se inscribe en la capacidad que tiene un estudiante para adelantar acciones de tipo espiritual, moral, científico, técnico y de cualquier otra naturaleza con conocimiento de los principios que lo rigen y de las circunstancias concretas en las que ha de aplicarse.

Evaluación

En tanto actividad que evidencia el estado del proceso de formación, la evaluación constituye una acción fundamental para formular estrategias de comunicación, realimentación y direccionamiento del proceso educativo.

Una evaluación es integral cuando valora el desarrollo y el progreso de la persona en sus dimensiones morales, intelectuales y actitudinales, así como también sus aprendizajes, procesos y resultados. Además, considera e integra juicios diagnósticos, propedéuticas y diferentes métodos, metodologías y perspectivas en torno a quien se forma (Román y Díez, 1994).

Los mecanismos de evaluación son los instrumentos de medición y seguimiento que permiten hacer los análisis necesarios para la oportuna toma de decisiones, con el propósito de mejorar el desempeño de los profesores y estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje establecidos en el programa (Presidencia de la República, 2019b).

La Pedagogía, en tanto ciencia que se ocupa de los fines y del sentido de la educación, esto es, el qué y el para qué de la educación, privilegia los modelos de evaluación participativa y reconoce el valor de las miradas que se concretan en la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, las cuales enriquecen a la persona evaluada en tanto la hacen consciente de sus fortalezas o debilidades, del grado de conocimientos, de las metas por alcanzar y de las estrategias para mejorar y superar las deficiencias. En este sentido, la evaluación hace énfasis en la estrategia del diálogo; por tanto, la Universidad considera la relación interpersonal entre profesores y estudiantes como factor determinante en el proceso de formación alrededor de las ciencias y los saberes.

Reconocimiento

El reconocimiento se concreta en la caracterización de estudiantes, profesores y personal administrativo, la cual constituye el insumo de información para realimentar los programas dirigidos a apoyar la integridad de la formación, a desarrollar fortalezas e identificar aspectos a mejorar, para que las áreas de servicio a los estudiantes integren acciones acordes con sus necesidades, expectativas y demandas y faciliten la coparticipación de diversas instancias alrededor del desarrollo del currículo institucional y del cumplimiento del criterio de flexibilidad.

Acompañamiento

Es un proceso que se desarrolla durante la vida universitaria del estudiante, desde el momento de su ingreso hasta la culminación de su programa. Como estrategia pedagógica, favorece el aprendizaje y la formación del estudiante mediante diversas actividades individuales o grupales, en el aula o fuera de ella, presenciales o virtuales.

Son acciones propias del acompañamiento al estudiante:

- Partir de la autoevaluación del estudiante y de la heteroevaluación por parte del profesor para generar acciones propositivas de mejoramiento.
- Observar el progreso del estudiante e intervenir oportunamente en asuntos de naturaleza académica o formativa.
- Mantener una relación permanente con el estudiante.
- Diseñar experiencias de aprendizaje.
- Identificar talentos o dificultades del estudiante.

- Llevar a cabo evaluación formativa y utilizar sus resultados para realimentar a los estudiantes a fin de que reconozcan sus fortalezas, identifiquen sus errores, controlen su progreso y apliquen acciones para el logro de los resultados de aprendizaje previstos.
- Estimular en el estudiante la formulación de preguntas que lo lleven por sí mismo a descubrir, a investigar y a encontrar respuestas mediante el ejercicio de la reflexión autónoma.

Formación permanente del profesor

Los profesores proveen y orientan la vida académica de la Universidad; por tanto, su integridad moral, su participación y compromiso en el proyecto de formación definido por la Institución, así como su rigor científico, motivación y sus competencias pedagógicas y didácticas, son referentes fundamentales para garantizar la calidad de la formación. En tal sentido, son agentes vitales en la consolidación de la comunidad académica.

Los profesores están llamados a desarrollar su actividad con los más altos parámetros de calidad propios de su área de conocimiento y con actividades de investigación, formación, extensión y gestión dentro del espíritu de cooperación y solidaridad. Cuentan con espacios de formación y convivencia propios para el ejercicio académico que estimulan la diversidad de pensamiento y favorecen el diálogo y la argumentación para solucionar los problemas en el marco de la misión institucional y del PEI.



Lineamientos

Los lineamientos del currículo son los principios que identifican y caracterizan el proceso de formación en la Universidad. Su propósito es dar los elementos para el diseño, la estructuración y la gestión del currículo. Los criterios, los referentes y las competencias son lineamientos del currículo.

Criterios

Los criterios son los elementos de juicio para orientar la identidad del currículo, así:

APERTURA

Se entiende como el conjunto de relaciones académicas de docencia, investigativas y de proyección social (extensión) para desarrollar y consolidar los perfiles y objetivos propuestos en la formación de los estudiantes desde una perspectiva global.

La apertura exige gran disposición para interactuar con otros —sean éstos de la misma o de otras instituciones de educación superior, del mismo o diferente carácter académico—, con grupos de investigación y otras instituciones sociales, así como para conocer y apropiarse de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza, evaluación, aprendizaje y gestión académica.

Esta disposición supone que toda actividad académica reconoce como importantes y válidas otras experiencias educativas, de manera que pueda incorporar en su organización curricular nuevas propuestas académicas y en su gestión, formas diferentes de interactuar con otras unidades académicas de la misma Institución o de otras universidades y con la sociedad. En otras palabras, la apertura es uno de los principios que fundamentan los ejercicios de interacción académica en contextos nacionales e internacionales.

FLEXIBILIDAD

Se refiere a las posibilidades que tienen los estudiantes para desarrollar sus intereses, expectativas y perfiles durante su formación y aprovechar así, no solo la oferta académica, sino las experiencias y los discursos que se están generando en la educación superior en torno al conocimiento (Díaz, 2001). Esto significa que la formación no puede estar circunscrita única y exclusivamente a la oferta de asignaturas proporcionadas por un programa. Al contrario, puesto que un estudiante es un ser autónomo y responsable, un programa debe permitirle vivir otras experiencias formativas que deben ser reconocidas como parte de su proceso de escolarización y que le brinden la opción de concebir y concretar nuevas actividades académicas junto con sus profesores y pares. En este contexto, cobran gran sentido el proceso de reconocimiento del estudiante y de la comunidad universitaria y las demás estrategias que contribuyan a su formación integral y a la permanencia en la Institución.

La flexibilidad supone la apertura para propiciar mayores sinergias y formas de colaboración que favorezcan el intercambio de conocimientos y experiencias en lo académico, lo investigativo y en la proyección social (extensión). Asumir el criterio de flexibilidad implica incorporar en el currículo opciones que la posibiliten, por ejemplo, optar entre alternativas de actividades y cursos, entre grados de énfasis y profundización de contenidos; organizar espacios de formación en los que se

puedan compartir experiencias con otros estudiantes y profesores y definir en cada programa y también institucionalmente núcleos temáticos y de problemas a partir de los cuales se desarrollen actividades investigativas de carácter interdisciplinario, entre otros.

Como parte de la flexibilidad, cuando se propone una modificación a un plan de estudios se incluye un plan de transición que permite a los estudiantes, que así lo consideren, un tránsito fluido y un reconocimiento de créditos entre el plan de estudios que cursan y el nuevo.

La flexibilidad facilita los procesos de comparación curricular para una permanente actualización y reconocimiento de tendencias disciplinares; así mismo, permite los reconocimientos curriculares como resultado de los intercambios académicos en instituciones nacionales e internacionales

La flexibilidad también implica reconocer en la vida universitaria el rol de la lúdica y de las actividades extracurriculares orientadas al cultivo del tiempo libre a través del arte, los deportes, los hábitos saludables y la vida espiritual, como un camino para el desarrollo pleno de la vida intelectual (Pieper, 1998).

MOVILIDAD

Como resultado de la aplicación de los criterios de apertura y flexibilidad, la movilidad consiste en las opciones que tiene un estudiante para desplazarse dentro del mismo nivel de formación o de niveles superiores en la Universidad o fuera de ella.

La movilidad implica diferentes rutas de formación para los estudiantes, lo que conlleva establecer convenios de cooperación académica con otras universidades o instituciones de reconocimiento académico y social.

ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES DE FORMACIÓN

La interrelación sincrónica entre distintos objetivos y competencias se expresa en diferentes rutas para que un estudiante pueda transitar fluidamente de un nivel a otro, en el alcance y la orientación de la investigación, en la secuencialidad y lógica de los componentes de los planes de formación, en el tipo de acercamiento pedagógico y en las interacciones con los sectores productivo, académico o social.

INTERDISCIPLINARIEDAD

La interdisciplinariedad es la construcción o producción de conocimiento para enfrentar problemas que requieren de una mirada múltiple —los llamados problemas complejos— y ofrecer soluciones para ellos [...]. Se plantea, entonces, como el medio para lograr propósitos que no podrían lograrse con la participación de una sola o de un reducido grupo de ellas (Uribe, 2012, p. 158).

Uno de los beneficios más importantes para la formación de los estudiantes en el universo de los currículos que ponen en práctica la apertura, la flexibilidad y la movilidad es la interdisciplinariedad, porque al integrar métodos, técnicas, discursos y lenguajes de diversas disciplinas se adquieren competencias para identificar, analizar, abordar y estudiar problemáticas sociales, económicas y políticas regionales y mundiales mediante la generación de mecanismos de colaboración interinstitucional.

INTERNACIONALIZACIÓN

Hace referencia a la cooperación e integración de la dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, la investigación y las funciones de servicio propias de los programas.

Esta dimensión integra al estudiante con otras culturas y contextos por medio de los planes de estudio contruidos sobre referentes internacionales (desarrollo de asignaturas de contenido internacional, en otro idioma u ofrecidas por profesores extranjeros), la investigación, las prácticas pedagógicas, los procesos evaluativos, el manejo de otros idiomas, la movilidad y los convenios para doble titulación con universidades extranjeras, mediante el uso de recursos de reconocimiento académico global en términos de descriptores, bases de datos o repositorios.

La Universidad asume la postura de la internacionalización integral, entendiéndola como un medio para potenciar las capacidades de la comunidad académica con el objetivo de formar un ciudadano global que cuente con competencias interculturales y que sea capaz de analizar y actuar críticamente en el contexto internacional y nacional (Universidad Católica de Colombia, 2007).

COHERENCIA CURRICULAR

Alude a la relación entre el perfil del egresado y los objetivos alcanzados con las estrategias formativas y evaluativas, los resultados de aprendizaje y las competencias formuladas en el proceso de formación. Estos resultados se pueden describir como las competencias que el estudiante desarrolla para comprender y hacer de manera satisfactoria en su proceso de aprendizaje, “es una descripción explícita acerca de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer” (Kennedy, 2007).

La coherencia curricular permite constatar si las actividades académicas propuestas responden de manera adecuada al perfil planteado, al posicionamiento del egresado y a su lugar profesional en la sociedad, así como al reconocimiento por parte de instituciones que compartan procesos de formación similares y desempeño.

COMPETITIVIDAD

Se entiende como la capacidad de la Institución y de los programas para relacionarse con su entorno, con el fin de crear, mantener e incrementar fortalezas diferenciales en su propuesta educativa para impactar en el desarrollo de la sociedad. En otras palabras, es la capacidad de la Universidad para dar valor agregado a la formación de un estudiante con respecto a programas similares o de igual denominación que se ofrecen en el medio educativo. Los programas ponen su sello distintivo y los hace competitivos frente a los demás que se ofrecen en el mismo campo.

PERTINENCIA

Es la condición que tiene un programa para proponer, desde su identidad, soluciones a los requerimientos del entorno local, regional, nacional e internacional y a las exigencias contemporáneas del ejercicio profesional. Esto exige que un programa evidencie sus finalidades educativas, sociales y culturales y esté abierto a las transformaciones y los retos que plantea el entorno. Para responder al criterio de pertinencia, un programa debe examinar constantemente las transformaciones epistemológicas, científicas y técnicas de la disciplina e indagar sobre las necesidades del contexto. En este sentido, cobra relevancia contar con información sobre el desempeño de los egresados en el mundo laboral, dado que esta es un insumo básico para revisar y evaluar si las finalidades educativas del programa, los contenidos y las estrategias de aprendizaje empleadas son adecuadas o si hay necesidad de replantearlas.

Otra dimensión de la pertinencia es la capacidad que tiene un programa para definir los problemas que le corresponden y el uso de la investigación y la extensión para aportar soluciones.

Referentes

Los referentes consolidan la identidad institucional en el proceso de formación:

CONSTRUCCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA DE LA PAZ

Hace referencia al respeto y a la toma en consideración del otro con sus diferencias, sus derechos y sus deberes. Supone cooperación, participación, cumplimiento de los compromisos, lucha contra los desequilibrios y una gestión ética basada en la solidaridad responsable (Unesco, 1998).

De acuerdo con lo establecido en el Decreto 1030 de 2015, la Universidad incorpora en los programas académicos la apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. Se debe contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo alrededor de los siguientes temas: i) cultura de la paz, entendida como el

sentido y la vivencia de los valores ciudadanos, los derechos humanos, el Derecho Internacional Humanitario, la participación democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de los conflictos; ii) educación para la paz, como la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad y el respeto por la pluralidad, iii) desarrollo sostenible, como aquel que conduce al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables, con la conservación de los recursos no renovables y sin deteriorar el ambiente ni lesionar los derechos de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades y iv) aprender a convivir (implica el desarrollo de las capacidades de autoconocimiento e identidad personal e interpersonal), la habilidad de comunicación respetuosa (por la vía del reconocimiento de la diferencia) e inclusión, resiliencia personal y social, para favorecer con todo ello el encuentro humano en tono fraterno, solidario y constructivo (Delors, 1996).

Los programas académicos definen las acciones educativas que permiten a los estudiantes contar con espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo para la vivencia de la paz (Presidencia de la República, 2015, art. 2.3.3.4.5.9). Además de los diversos espacios de aprendizaje en torno a la paz que se pueden generar en un programa académico, por medio del Acuerdo 230 de 2015, la Universidad Católica de Colombia definió que todos los programas de pregrado deben contar en su plan de estudios al menos con una asignatura obligatoria que incluya algunas de las temáticas previstas en el Decreto 1038 de 2015.

ÉTICA ECOLÓGICA

Recuperación de los “distintos niveles del equilibrio ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos y el espiritual con Dios” (Papa Francisco, 2015, p. 160).

El fomento de una ética ecológica precisa que las propuestas curriculares establezcan espacios explícitos para que los sujetos reflexionen sobre su responsabilidad frente al cuidado y a la conservación del ambiente y fortalezcan sus habilidades para el análisis propositivo que demanda un enfoque de desarrollo sostenible, es decir, una mirada de la naturaleza que no desconoce los requerimientos propios del crecimiento económico y social de las Naciones, pero es consciente de los límites tanto de los recursos naturales como de la capacidad de absorción de los residuos y desechos que se producen. Por esto, sin pretender intervenir en las decisiones morales de los estudiantes, sino privilegiar su condición de personas en libertad que se autogobiernan, se debe promover la práctica de las virtudes morales relacionadas con la autolimitación, la moderación, la cautela y la prudencia.

EMPENDIMIENTO

Resolver problemas con iniciativa y creatividad y desempeñar un papel más protagónico en la construcción de sus propios proyectos de vida, de modo que los estudiantes puedan actuar como verdaderos autores del cambio en los procesos sociales, políticos, culturales y económicos que les corresponde vivir, para que contribuyan al desarrollo sostenible de su comunidad (Ademar, 2011). El emprendimiento en la Universidad fomenta una cultura institucional de generación de ideas innovadoras y articula esfuerzos para crear valor, mediante la formación de individuos competentes que apoyan el crecimiento económico del país y encaminen sus ideas y acciones a la creación de oportunidades de inclusión social.

El emprendimiento supone creatividad, autonomía, confianza en sí mismo, tenacidad, sentido de la responsabilidad, capacidad para asumir riesgos, liderazgo, espíritu colaborativo y solidaridad.

Competencias

La conceptualización de competencias ha pasado por diferentes trayectorias. Enumeraremos algunas que han aportado a la educación y la pedagogía. En primer lugar, la competencia desde la sociolingüística implica a varios autores que respondieron a la pregunta ¿cómo aprendemos los seres humanos la lengua materna?, no como un asunto cognitivo, más como procesos lógicos y analíticos, es decir, su interés era proponer comprensiones sobre los fundamentos que soportan el aprendizaje y uso del lenguaje. En tal dirección, Noam Chomsky (1965) promovió la posibilidad de una competencia lingüística, Dell Hymes (1971) la de una competencia comunicativa, el sociólogo argentino Eliseo Verón (1969) construyó la noción de competencia ideológica como las posibilidades que tenemos los seres humanos de de-construir, organizar y producir discursos.

En tanto, la teoría de las capacidades humanas enfoca las acciones que los seres humanos realizamos para responder a determinados contextos, desafíos o problemas (considerando los problemas sociales) que afectan de diferentes maneras esas acciones, tal el caso de la desigualdad, la pobreza o la injusticia social y posibilita estudiar con otro enfoque la pobreza y las acciones que las personas realizamos en dichos contextos. Trasladar este esquema comprensivo a la educación es diferente, por poner un ejemplo, la forma como grupos de estudiantes afrontan sus procesos formativos según sus condiciones de vida y en los que se deben apreciar ventajas individuales. El economista hindú Sen (1985) propuso el concepto de capacidades para evaluar y valorar el bienestar social en diferentes circunstancias y consideró que existen unas capacidades básicas o la posibilidad (potencia) que tenemos los seres humanos para construir alternativas pese a las condiciones que nos rodean.

Dicho lo anterior, tanto competencias y capacidades incluyen conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, emociones, acciones, entre otros elementos que provienen de la psicología cognitiva y que se agregan a competencias y capacidades. Por tanto, competencias y capacidades

tienen nichos de fundación diferentes, coincidencias en algunos aspectos y pretensiones alejadas una de la otra.

En la Universidad Católica de Colombia, las competencias “se asumen desde el concepto de potencialidad, entendida como la facultad que tiene una persona para producir un acto en coherencia con la misma y en orden a la perfectibilidad de la persona que la ejecuta” (Universidad Católica de Colombia, 2007, p.1).

La Institución acoge la clasificación de las competencias propuesta por Tuning, en generales y específicas¹. Las competencias específicas se relacionan con las disciplinas que se imparten y son decisivas tanto para la identificación de las titulaciones como para definir los alcances formativos de los niveles educativos en la Universidad (Universidad Católica de Colombia, 2007b). Dichas competencias se encuentran enunciadas en los documentos propios de cada uno de los programas académicos de la Institución

Por su parte, las competencias generales son aquellas **transversales** a las áreas de conocimiento o disciplinas y pueden ser utilizadas en cualquier contexto o situación (capacidad transferible) (Bravo, 2007). Las competencias generales que ha definido la Universidad Católica de Colombia incluyen los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes o disposiciones comunes a las distintas disciplinas que son fundamentales en la vida académica y laboral.

En cuanto a la diferencia con las habilidades, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) indica que las competencias son mucho más que un conjunto de conocimiento y habilidades y las asume como “una capacidad de cumplir demandas complejas, aprovechando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular” p.4.

En este mismo sentido, se entiende que las competencias son “una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivaciones, valores y ética, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que puedan mobilizarse conjuntamente para una acción eficaz en un contexto particular” (Rychen y Tiana, 2004, p.21).

Las competencias generales transversales en la Universidad Católica, que configuran el perfil Institucional y que dan identidad al proceso formativo, se agrupan en cuatro categorías, las tres categorías propuestas por Tuning (2006) y una cuarta relacionada con la identidad institucional y son:

¹Se toma la clasificación propuesta por el proyecto Tuning. Sin embargo, se consideró que, por su connotación, el término “general” es más apropiado que el término “genérico”.

COMPETENCIAS SISTÉMICAS

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Capacidad del estudiante para “responsabilizarse de su propio aprendizaje, lo que le lleva a utilizar procesos cognitivos y metacognitivos para aprender de forma estratégica y flexible en función del objetivo de aprendizaje. Implica que el estudiante debe desarrollar habilidades que le permitan apropiarse de los recursos más adecuados para enfrentarse al aprendizaje y regular y planificar su conducta, potenciando el compromiso personal frente al aprendizaje, para comprender significativamente diversos tipos de información” (Universidad Católica de Temuco, 2010, p.23).

Mediante el aprendizaje autónomo, el estudiante adquiere consciencia del valor y del sentido del conocimiento, asume la responsabilidad y el control del propio aprendizaje, decide las normas y reglas para guiar sus acciones en su tiempo libre, formula metas, identifica los recursos y materiales necesarios para facilitarlo, aplica estrategias adecuadas a su estilo personal de aprendizaje, se autoevalúa de manera permanente para identificar fortalezas, debilidades y avances, asume las consecuencias de sus resultados y reorienta sus esfuerzos hacia los objetivos esperados (Universidad Católica de Colombia, 2007c).

CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

En la Universidad Católica de Colombia se asume que esta es una única competencia con dos dimensiones interdependientes. La creatividad (capacidad de generar nuevas ideas como la denomina Tuning) es una condición necesaria para la innovación y esta se enriquece y posibilita gracias a ella.

Esta misma posición es la expuesta por algunos autores como Ordoñez (2010 como se citó en Hernández, Alvarado y Luna, 2014, p.4) para quien la creatividad se refiere a la “capacidad que tiene el ser humano de pensar cosas nuevas” mientras que la innovación “es la capacidad de implementar dichas ideas de un modo diferente”.

En esta misma línea, Sabbagh y Ast (2011) consideran que la diferencia entre estos dos conceptos radica en que la primera suele utilizarse para referirse a la “capacidad de producir nuevas ideas, enfoques y acciones, mientras que la segunda se entiende como el proceso de generar y aplicar tales ideas creativas en un contexto específico” (p.10).

HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN

La conceptualización de esta competencia presenta cierta dificultad en tanto que en muchas ocasiones se la presenta no desde lo qué es, sino desde las acciones que implica o las conductas que evidencian quienes la poseen y esto lleva a que en ocasiones se superponga con la función sustantiva de investigación.

Una buena y aceptada definición de esta competencia es la proporcionada por Pérez y López (1999, p.22) quienes la describen como el “dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permite la regulación racional de la actividad profesional, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a su solución por la vía de la investigación científica”.

En esta misma línea, Machado et al. (2008) la presentan como “el dominio de la acción que se despliega para solucionar tareas investigativas [] con los recursos de la metodología de la ciencia” (p. 164).

Estas definiciones ubican la competencia en el ámbito de lo individual y permiten, no solo su reconocimiento particular en cada estudiante, sino el diseño de estrategias de aula que permitan hacer seguimiento de su progreso de forma transversal en el proceso formativo, sin necesariamente vincularse al desarrollo de procesos investigativos formales.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES

TRABAJO COLABORATIVO

Esta competencia, que anteriormente se asumía como trabajo en equipo pero que actualmente se reconoce más como un trabajo colaborativo, se refiere a la capacidad que tienen las personas para conjugar conocimientos, esfuerzos y talentos mediante una serie de transacciones que le permiten lograr las metas establecidas grupal y consensuadamente (Maldonado, 2007). Implica interdependencia positiva (todos los miembros son indispensables para el éxito del grupo de trabajo), responsabilidad individual y compartida en función de las metas del grupo, habilidades comunicativas y relaciones simétricas y recíprocas (Echazarreta, Prados, Posh y Soler, 2009).

COMPETENCIA GLOBAL

Esta competencia reconoce el papel de los estudiantes en un mundo globalizado, marcado por el inconmensurable flujo de información, el intercambio económico, la movilidad profesional y académica, el impacto de los procesos de transformación social y la necesidad de una identidad cultural local frente a unos nuevos referentes culturales mundiales, entre muchos otros elementos. Es por eso por lo que acoge la definición presentada por la OCDE (2018) y se asume como la capacidad de “examinar local, global e interculturalmente problemas para comprender y apreciar las perspectivas y cosmovisiones de otros y para participar en actividades abiertas, apropiadas y con interacciones efectivas con las personas de diferentes culturas y actuar por bienestar colectivo y desarrollo sostenible”. Es un constructo multidimensional que supone la combinación de “conocimientos, habilidades, actitudes y valores aplicados a temas globales o situaciones interculturales” (OECD, 2018, párr.1).

Esta competencia les permite a los individuos abordar situaciones locales, globales e interculturales, comprender y valorar perspectivas y visiones del mundo diferentes e interactuar de manera respetuosa y exitosa con otras personas, actuando de manera responsable hacia la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Implica que las personas tengan la capacidad de: i) analizar problemas y situaciones de importancia local, global y cultural, ii) comprender y apreciar perspectivas y visiones del mundo diferentes, iii) establecer interacciones positivas con personas de diferentes contextos nacionales, étnicos, religiosos, sociales, culturales o de distinto sexo y iv) adoptar medidas constructivas hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (OCDE, 2018).

Finalmente y en coherencia con lo propuesto en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, Colombia en su componente de educación con calidad, plantea que la educación para la ciudadanía global (elemento de la competencia global) debe “de aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles” (Departamento Nacional de Planeación, 2019, párr.7), por lo que la Universidad promoverá en los estudiantes la capacidad para reconocer su responsabilidad personal y profesional en el logro de dichos objetivos.

COMPETENCIAS CIUDADANAS

Si bien esta es una de las competencias que el ICFES ha incluido en el grupo de competencias genéricas, la definición de la misma, que retoma lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2012 como se citó en ICFES 2016), es general, indicando más que una conceptualización, un resultado al afirmar que “se espera que el egresado se desempeñe profesional o académicamente, en el trabajo por cuenta propia o al servicio de una empresa, reconociendo y valorando el contexto, la diversidad cultural, los derechos individuales y colectivos así como entendiendo los grandes problemas contemporáneos” (p.2).

Una definición más precisa es la proporciona Kaldor (2005 como se citó en Cabrera, 2020) al indicar que se refiere a la “capacidad de la persona de reconocer y reconocer en el otro deberes y derechos políticos y cívicos, que consolidan un escenario de expresión y formación de ciudadanía, articulado con derechos humanos y un orden político establecido, todo lo cual posibilita acuerdos comunes que permean el desarrollo colectivo”.

COMPROMISO CON LA SOCIEDAD

Es la capacidad del estudiante de vivenciar su pertenencia y experiencia territorial, asumiendo física y mentalmente el ser y hacer parte de un barrio, una localidad, un país y una región de tal manera que logre planear, diseñar, ejecutar y evaluar proyectos conjuntamente con las comunidades y ser consciente de su responsabilidad en la formulación de soluciones sociales gracias a los procesos de investigación basados en la formación humana (Vallaey, 2014).

Esta capacidad se vincula con la solidaridad, como una forma de significar la interacción en una época de rupturas del tejido social y hacer frente a la desigualdad que implica el reconocimiento del otro desde una perspectiva de una ética relacional (Posso-Restrepo, 2019). Es una habilidad que desarrolla el estudiante para identificar y contribuir a la disminución de los impactos negativos que las acciones del ser humano infieren en la sociedad, al medio ambiente y en la configuración del tejido social y comunitario (Vélez-Romero, X., Cano-Lara, E., 2016).

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LENGUA NATIVA

En un sentido amplio, la habilidad comunicativa se entiende como la capacidad que tienen los individuos de “comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado” (Castillo, 2000 como se citó en Pompa & Pérez, 2015), p.1).

En una perspectiva integral, Pulido y Pérez (2004) consideran que esta es una competencia compleja que a su vez comprende nueve dimensiones así: la competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental (p.164).

Las habilidades comunicativas se convierten en herramientas claves para que los estudiantes desarrollen su sensibilidad intercultural, pues escuchar y expresarse (tanto oral como de forma escrita) oportuna y adecuadamente les permite tener comportamientos comunicativos adecuados y efectivos en situaciones interculturales específicas (Adalid Donat, Carmona, Vidal & Benlloch, 2018)

Este alcance de la competencia comunicativa en función de la interculturalidad implica promover actitudes como la apertura a la otredad cultural y a otras creencias, puntos de vista y prácticas; el respeto y la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad (Council of Europe, 2018). Igualmente, supone el desarrollo de la empatía, lo que le permite al ser humano comprender la cultura del otro e interactuar armónicamente a partir del entendimiento de sus sentimientos, pensamientos y comportamientos culturales (Adalid, Carmona, Vidal & Benlloch, 2018).

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Si bien algunos autores consideran que el dominio de una segunda lengua, que para el caso de la Universidad Católica de Colombia es el inglés, es parte de la competencia comunicativa, se considera importante mantener la distinción que hace Tuning (2006) en su clasificación, en tanto diferencia y reconoce elementos que podrían perderse en dicha integración. En este sentido se establece que la competencia comunicativa en lengua extranjera se refiere a la capacidad de los sujetos, no solo de

dominar las reglas lingüísticas y semánticas de un idioma diferente al que le es propio, sino que supone la habilidad para “comunicarse en contextos reales, haciendo uso funcional de la lengua” (Halliday, 1970). Al respecto Sanhueza y Burdiles (2012) afirman que es extender el enfoque formativo de lo “que es” a lo que se hace” con el lenguaje.

Es por esto que el desarrollo de esta competencia tiene como propósito fundamental que “el alumno la utilice con la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, de interactuar con el medio y apropiarse de la cultura extranjera como también valorar la propia” (Sanhueza y Burdiles, 2012, p.100).

RAZONAMIENTO CUANTITATIVO

Se refiere a las habilidades matemáticas que debe tener todo ciudadano, independientemente de su profesión, para desempeñarse en contextos cotidianos. Estas habilidades implican la comprensión, el diseño y la acertada aplicación de métodos, procedimientos y argumentos fundamentados en contenidos matemáticos que permiten plantear posiciones críticas y tomar decisiones (Ministerio de Educación Nacional e Icfes, 2015).

De acuerdo con Dwyer, Gallagher, Levin & Morley (2014) esta competencia no se limita a las habilidades adquiridas en los cursos de matemáticas, sino que incluye habilidades de razonamiento desarrolladas con el tiempo a través de la práctica en casi todos los cursos universitarios, así como en actividades cotidianas.

COMPETENCIAS DE IDENTIDAD INSTITUCIONAL

DESPLIEGUE DEL PROYECTO DE VIDA

Se refiere a la capacidad de los estudiantes de planear, ejecutar y evaluar su proyecto de vida, partiendo de una humanización y reconocimiento del otro que permita la comprensión de la resiliencia personal y social logrando así una comunicación fraterna, solidaria y constructiva. Es edificar la propia identidad a partir del respeto y reconocimiento del otro. El desarrollo de esta competencia supone la identificación de las propias potencialidades y de los recursos tanto de la persona como de su entorno.

Tal como afirma Sessarego (2012), el proyecto de vida es lo que cada persona “ha decidido «ser» y «hacer» «en» su vida y «con» su vida, de acuerdo con una personal escala de valores. Es aquello por lo cual considera valioso vivir, aquello que justifica su tránsito existencial. Significa, por ello, otorgarle un sentido, una razón de ser a su existir. Es la misión que cada cual se propone e impone realizar en el curso de su temporal existencia. Es un conjunto de ideales, de aspiraciones, de expectativas propias del ser existente que responden a una honda y sentida vocación. En suma, se trata, nada menos, que del destino personal, del rumbo que cada persona quiere dar a la vida, las metas o realizaciones que se propone alcanzar. Es la manera, el modo que se escoge para vivir, lo

que colma la existencia, lo que otorga plenitud al vivir, lo que da cumplimiento a la realización personal, lo que brinda felicidad” (p.558).

En el contexto de los estudiantes de la Universidad Católica de Colombia, esta capacidad de identificar lo que se quiere ser y cómo se quiere ser y se espera incorpore los valores propios de la Identidad Institucional, presentes en el Proyecto Educativo Institucional, para lo cual se procurarán espacios durante todo el proceso formativo que permitan a los estudiantes la reflexión, el análisis, la valoración y la construcción de las imágenes de futuro deseado como proceso individual pero a la vez, como sujetos sociales responsables y comprometidos.

APERTURA A LA TRASCENDENCIA

Es la capacidad que le permite al estudiante un ascenso progresivo en el verdadero sentido y significado de la vida propia y ajena, con incremento de la consciencia de su finitud y el conocimiento de una realidad superior por la cual puede hacer una elección.

El sentido de la trascendencia, visto de esta forma, supone desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre sus acciones como seres sociohistóricos, que no solo tienen un pasado y un presente, sino que construyen para un futuro en el que sus actos impactan de manera positiva y brindan soluciones más allá de su existencia finita. Es ser conscientes de su papel transformador, que contribuye a mejorar la calidad de vida de sus comunidades, cuyo legado perenne en el tiempo se reconoce como un factor de transformación para las generaciones futuras y las otras especies.

PROGRAMAS ACADÉMICOS

Los programas académicos son sistemas dinámicos compuestos por “actividades académicas, estudiantes, profesores, egresados, recursos, líneas de investigación, estrategias de evaluación y actividades de extensión, mediante las cuales se desarrolla un proceso que busca cumplir los objetivos de formación en los estudiantes” (Universidad Católica de Colombia, 2014, p. 5).

En línea con lo planteado por la normatividad colombiana y los Estatutos de la Universidad, la Institución ofrece programas académicos en dos niveles de formación: pregrado (técnicos profesionales, tecnológicos o profesionales) y posgrado (especializaciones, maestrías, doctorados) (Congreso de la República, 1992).

Los programas de pregrado:

[...] preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. También son programas de pregrado aquellos de naturaleza multidisciplinaria conocidos como estudios de artes liberales, entendiéndose como los estudios generales en ciencias, artes o humanidades, con énfasis en algunas de las disciplinas que hacen parte de dichos campos (Congreso de la República, 1992, art. 9).

Por su parte, los programas de posgrado:

[...] corresponden al último nivel de educación superior. Deben contribuir a fortalecer las bases de la capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento ocupacional disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado, deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las necesidades del desarrollo y el bienestar social (Presidencia de la República, 2015, art. 2.5.3.2.7.1).

Los programas de pregrado podrán ser ofrecidos como terminales o por ciclos propedéuticos. Para el caso de los programas por ciclos propedéuticos:

[...] Cada programa que conforma el proceso formativo por ciclos propedéuticos debe conducir a un título que habilite de manera independiente para el desempeño laboral como técnico laboral, tecnólogo o profesional universitario ...

La oferta de la formación por ciclos propedéuticos deberá preservar la independencia entre los programas que conforman el ciclo, para lo cual cada nivel deberá garantizar un perfil de formación pertinente de acuerdo con el nivel ofrecido, que le permita al egresado insertarse en el campo laboral y a su vez le posibilita continuar su formación mediante el acceso a un nivel formativo superior, dado por el componente propedéutico incluido en el diseño curricular (Presidencia de la República, 2019b, art. 2.5.3.2.7.1).

Por otra parte y según lo establecido en el Decreto 1330 de 2019, los programas de posgrado conducentes a título son especializaciones, maestrías y doctorados y tienen como propósito:

Especializaciones

Profundizar en los saberes propios de un área de la ocupación o disciplina de la que se trate, desarrollar competencias específicas para su perfeccionamiento y una mayor cualificación para el desempeño laboral (Presidencia de la República, 2019b, art. 2.5.3.2.6.3).

Maestrías

Ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinares, interdisciplinares o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigadora en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permiten profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Los programas de maestría pueden ser de profundización o de investigación o abarcar las dos modalidades.

Las modalidades se diferencian por el tipo investigación, por la distribución de horas de trabajo con acompañamiento directo e independiente y por las actividades académicas a desarrollar por el estudiante.

Las maestrías de profundización buscan el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinar o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según sea el caso, adelantos científicos, tecnológicos o artísticos. Las maestrías de investigación propician competencias científicas y brindan formación avanzada en investigación o creación que generen nuevos conocimientos, procesos tecnológicos u obras o interpretaciones artísticas de interés cultural.

El trabajo de investigación de la primera modalidad está dirigido a la investigación aplicada, al estudio de casos o a la creación o interpretación documentada de una obra artística, de acuerdo con la naturaleza del programa. El de la segunda modalidad evidencia las competencias científicas, disciplinares o creativas propias del investigador, del creador o del intérprete artístico (Presidencia de la República, 2019b, art. 2.5.3.2.6.4).

Doctorados

Formar investigadores con capacidad de adelantar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias investigativas. Los resultados de las investigaciones de los estudiantes deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes (Presidencia de la República, 2019b, art. 2.5.3.2.6.6).

Para la comparabilidad internacional de los niveles educativos, se tendrá en cuenta el descriptor internacional de la Unesco (2013) para la cualificación planteado en el documento *Clasificación internacional normalizada de la educación, CINE 2011*, en el que se habla de los niveles 6, 7 y 8 relacionados con la educación terciaria.

PLANES DE ESTUDIO

Los conceptos, procesos y lineamientos del currículo establecidos, así como los conocimientos propios de cada disciplina se concretan en los planes de estudio.

Los planes de estudio son el conjunto de asignaturas y créditos académicos organizados en componentes que un estudiante debe cursar para alcanzar los objetivos de formación de un programa académico (Universidad Católica de Colombia, 2014). Están diseñados de modo que garanticen el logro del perfil de egreso establecido por el programa.

En la Universidad Católica de Colombia, los planes de estudio están estructurados por componentes, áreas o núcleos y asignaturas.

Componentes curriculares

COMPONENTES CURRICULARES EN PROGRAMAS DE PREGRADO

En la Universidad Católica de Colombia, los planes de estudio de los programas académicos de pregrado están conformados por los siguientes componentes:

FUNDAMENTACIÓN

Estimula en los estudiantes una estructura de pensamiento constituida sobre todo por la identificación de los objetos de conocimiento de cada profesión o disciplina, así como por los métodos adecuados para acceder a ellos. Esto los lleva a comprender y aplicar los conceptos y las categorías básicas de las ciencias sobre las cuales descansa el ejercicio profesional y el cultivo de las disciplinas y a adquirir auténtica autonomía intelectual (pensar por sí mismos, formularse preguntas y encontrar soluciones para los problemas de su profesión o disciplina).

PROFESIONAL

El componente profesional desarrolla en los estudiantes competencias fundadas en conocimientos, habilidades y métodos para la solución de problemas relacionados con su campo, para establecer nuevos modelos de procedimientos, direccionar procesos como respuesta a una necesidad de la comunidad y fortalecer la capacidad de investigar, innovar, gestionar o emprender proyectos específicos de una disciplina. Las modalidades de trabajo de grado son parte de este componente.

Los programas académicos pueden plantear énfasis según el perfil de egreso propuesto y las necesidades de formación. Las asignaturas que integran las áreas de énfasis están relacionadas con las asignaturas de los programas de posgrado.

ANTROPOLÓGICO

El componente antropológico proporciona el conocimiento de lo que es el ser humano no solo en sus dimensiones filosófica y científica, sino también en sus dimensiones espiritual, cultural, social y biológica. Le facilita la formación de una clara consciencia de sí mismo y las herramientas para la opción libre por los principios de la doctrina católica y social de la Iglesia y la misión institucional como factores constitutivos de su proyecto de vida.

ELECTIVO

El componente electivo ofrece al estudiante posibilidades de acceder, con base en sus intereses, a opciones de complementación y profundización en un contexto histórico, humanístico, socioeconómico, político, cultural, artístico, técnico y científico, mediante el aprendizaje de lenguajes y métodos de otra disciplina o la profundización en algunos temas de su profesión. En la Universidad Católica de Colombia, las electivas son de dos tipos: institucionales y de programa.

Las *electivas institucionales* son ofrecidas a todos los estudiantes durante su proceso de formación y son escogidas por su libre iniciativa. Tienen como objetivo de formación el incremento de habilidades comunicativas y razonamiento cuantitativo, el fortalecimiento de competencias ciudadanas y la formación integral, por ejemplo, en temas culturales, desarrollo de competencias blandas y otros temas técnicos de interés general como la gestión de proyectos, el emprendimiento o la gestión de calidad.

Las *electivas de programa* se relacionan con los campos de acción del programa académico y complementan, profundizan y enfatizan alguna temática de la disciplina.

COMUNICACIÓN

El componente comunicación incentiva en los estudiantes las competencias para que comprendan y empleen correctamente su lengua materna, que comprendan la importancia de una comunicación intercultural y un segundo idioma extranjero, de preferencia el inglés, de acuerdo con los lineamientos institucionales.

PROPEDÉUTICO (OPTATIVO)

El componente propedéutico comprende los espacios académicos que preparan al estudiante del programa técnico o tecnológico para que continúe su formación en el nivel superior que corresponda y desarrolle las competencias requeridas para su desempeño, asegurando la flexibilidad, secuencialidad y complementariedad.

El componente propedéutico estará conformado por los créditos académicos de las asignaturas que determinan la secuencialidad entre los niveles que conforman un ciclo de formación. Estos créditos no constituyen requisito para obtener el título en el correspondiente nivel de formación, pero sí se constituyen en un prerrequisito para el ingreso al siguiente nivel.

Este componente no es obligatorio para todos los programas de pregrado de la Universidad. Solo lo deben incluir los programas diseñados por ciclos propedéuticos.

COMPONENTES CURRICULARES EN PROGRAMAS DE POSGRADO

Los planes de estudio de los programas académicos de posgrado están conformados por asignaturas relacionadas con el propósito de formación, que corresponden a los componentes de fundamentación y profesional, las actividades académicas de investigación, que conforman el componente de investigación y un componente electivo que fortalece la formación en temas de la propia disciplina y en otros saberes que enriquecen la opción educativa.

Áreas y núcleos curriculares

Los planes de estudio en la Universidad Católica de Colombia se estructuran en áreas o en núcleos. Las áreas son “espacios demarcados que reúnen conocimientos organizados dentro de un componente y que cumplen unos propósitos formativos específicos” (Díaz, 2002, p. 76). Por su parte, los núcleos “implican el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas que se seleccionan según el grado de relevancia” (Díaz, 2002, p. 80).

Asignaturas

Las asignaturas son las unidades organizativas de los contenidos especializados (Díaz, 2002), las cuales “cursan los estudiantes para alcanzar las metas u objetivos de aprendizaje definidos” en el currículo (Universidad Católica de Colombia, 2010, p. 2). En la Universidad Católica de Colombia, las asignaturas pueden estar organizadas por módulos.

Los módulos son:

[...] segmentos de contenidos formativos que pueden tener un desarrollo secuencial en la estructura curricular de un programa de formación [...] un módulo también puede ser asimilado a una unidad de contenido específico, asociada a una o varias competencias definidas para la formación profesional (Díaz, 2002, p. 81). Los módulos pueden ser desarrollados de forma simultánea o secuencial.

Todas las asignaturas de la Universidad deben contar con un syllabus disponible en el formato para el diseño de asignaturas establecido por la Universidad. Dicho syllabus incluye, entre otros, los datos básicos de la asignatura (nombre, número de créditos, horas de acompañamiento o tutoría directa, horas de trabajo independiente del estudiante, prerequisites o correquisitos, módulos y unidad académica que oferta), el resumen de la asignatura, los objetivos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y didácticas, las competencias generales y específicas, el sistema de evaluación y las unidades temáticas, entre otros.

SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

Desde el año 2003, en la Universidad Católica de Colombia se iniciaron diversas actividades tendientes a generar reformas curriculares que incluyeran créditos académicos en todos los programas conducentes a título, como nueva forma de entender el trabajo académico del estudiante.

La Universidad adopta el concepto de crédito académico establecido por el Ministerio de Educación Nacional, aunque las dinámicas y acciones particulares emprendidas para su aplicación han sido fruto de la reflexión institucional. Un ejemplo de ello se observa en la definición de los criterios para el proceso de revisión y ajuste de sus programas, explicados anteriormente, los cuales deben verse reflejados en las estructuras curriculares de los programas, sin excepción.

El tiempo de trabajo académico que un estudiante emplea para obtener los aprendizajes definidos se denomina crédito académico. Un crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante y comprende las horas con acompañamiento directo del profesor (HAD)² y las horas de trabajo independiente (HTI) que debe dedicar a actividades de estudio, prácticas, trabajo de grado, tesis u otras que sean necesarias para alcanzar las metas propuestas.

El sistema de créditos académicos va más allá de un cálculo matemático; si bien estos representan el trabajo académico que un estudiante puede asumir, corresponde a las unidades académicas estimar el tiempo real que requiere un estudiante para lograr los objetivos de formación sugeridos en los currículos. Además de cuantificar la labor académica del estudiante y el tiempo que el profesor destina al acompañamiento, el sistema de créditos académicos es una forma de movilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que propendan por la formación de estudiantes autónomos, con capacidad de aprender a aprender y con la posibilidad de asumir con responsabilidad el manejo del tiempo dedicado a actividades académicas.

Los planes de estudio están estructurados con base en el sistema de créditos académicos y cuentan con un número de asignaturas obligatorias y electivas, las cuales están representadas en créditos para cada período. Las asignaturas obligatorias corresponden a aquellas que fundamentan y garantizan la formación del profesional y que afianzan los elementos de la opción curricular y de la identidad institucional. No son de libre elección y deben ser aprobadas de acuerdo con las indicaciones del plan de estudios. Por su parte, las asignaturas electivas son las actividades que complementan, profundizan y ofrecen otras opciones de formación.

²En el caso de asignaturas en modalidad virtual o *b-learning* se deben reemplazar las horas de acompañamiento directo (HAD) por horas de tutoría directa (HTD).

Cada programa tiene dentro de su oferta de electivas algunas que solo pueden ser cursadas por estudiantes del mismo programa y otras por estudiantes de otros programas. La electividad del mismo programa posibilita la flexibilidad, al permitir que los estudiantes se apropien de rutas personales para el desarrollo de competencias específicas; asimismo, supone opciones de profundización o ampliación de temáticas propias de su campo de formación y facilita el tránsito del estudiante entre distintos programas académicos, debido al doble programa y a la articulación entre niveles de formación. La opción de electivas institucionales es relevante para fortalecer la interdisciplinariedad durante la preparación para el quehacer profesional.

En cuanto a la estructura de las asignaturas, tanto en programas en modalidad presencial, *b-learning* o virtual es preciso tener en cuenta que la relación entre horas de acompañamiento directo (HAD o HTD)³ e independientes (HTI) dependerá de una revisión de la naturaleza, las competencias, la metodología y las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación propuestas para cada asignatura. De acuerdo con las necesidades de cada asignatura, en el diseño de la misma se deben definir las actividades que se desarrollarán con el acompañamiento y apoyo directo del profesor, ya sea sincrónica o asincrónicamente.

La relación sugerida entre HAD/HTD y HTI para asignaturas en programas de pregrado y de especialización es de 1:2 y en programas de maestría, de 1:3. En los doctorados, la proporción de horas independientes puede variar de acuerdo con la naturaleza propia de este nivel de formación. Tal relación varía según la naturaleza de la asignatura, siempre y cuando esté debidamente justificada.

Dado que el crédito académico se basa en el tiempo de trabajo que requieren los estudiantes para adquirir las competencias y los aprendizajes propuestos en cada asignatura, se vuelve mucho más relevante la labor pedagógica del profesor como promotor del aprendizaje autónomo y potenciador de la autonomía del estudiante, su optimización del tiempo y el aprovechamiento de los recursos que tiene a su alcance. Por su parte, el estudiante debe asumir la responsabilidad y el control de su propio aprendizaje, aplicar estrategias adecuadas a su estilo personal, autoevaluarse de manera permanente y reorientar sus esfuerzos para lograr los resultados académicos esperados.

La Universidad establece un modelo de gestión curricular basado en el estudiante, en el que se promueve el uso de las TIC y se fortalece la permanencia estudiantil. Frente a la flexibilización curricular se plantean tres temas esenciales: i) la asignación adecuada del número de créditos a las asignaturas, que permita la integración curricular y que los estudiantes cursen menos asignaturas, pero con mayor profundización; ii) disminuir la semestralización y iii) posibilitar que los estudiantes formulen su propio derrotero académico. Con la flexibilización del currículo y gracias al sistema de créditos académicos, un estudiante puede diseñar y cursar su ruta de estudios durante el tiempo

³En el caso de las asignaturas presenciales se trabaja con horas de acompañamiento directo (HAD) y en los programas virtuales, con horas de tutoría directa (HTD).

que su ritmo de aprendizaje lo exija y, si así lo estima, adelantar un segundo programa en el mismo nivel de formación o articularse con otros niveles.

Los créditos académicos facilitan la implementación de estrategias para que los estudiantes tengan opciones de:

- Reconocimiento local, nacional e internacional de sus titulaciones.
- Cursar un doble programa, de acuerdo con sus intereses profesionales.
- Llevar a cabo procesos de movilidad en universidades nacionales e internacionales.
- Estudiar asignaturas de su interés, en otros programas o universidades, que complementen su formación.

Lo anterior significará que, si bien es necesario que en los programas académicos se emprendan acciones desde los currículos para optimizar el trabajo en créditos académicos, las demás áreas deben adaptarse a las nuevas demandas e incorporar procesos más flexibles.

CRÉDITOS ACADÉMICOS EN PROGRAMAS DE PREGRADO

En programas de pregrado se sugiere que los períodos académicos regulares de dieciséis semanas tengan alrededor de diecisiete créditos académicos. No obstante, es posible la existencia de períodos con un mayor o menor número de créditos y semanas, siempre y cuando estén debidamente justificados.

De la misma manera, es recomendable que las asignaturas oscilen entre dos y cuatro créditos y que las prácticas y los trabajos de grado estén valorados con este número de créditos. Las asignaturas, las prácticas y los trabajos de grado que por su naturaleza así lo requieran pueden tener un mayor número de créditos académicos, siempre y cuando esté debidamente justificado.

En cuanto a la distribución de créditos por componentes obligatorios, se recomienda que alrededor de un 75% de ellos esté concentrado en los componentes de fundamentación y profesional, un 5% en el componente antropológico y un 20% entre los componentes electivos y de comunicación.

CRÉDITOS ACADÉMICOS EN PROGRAMAS DE POSGRADO

Los períodos académicos en los programas de posgrado están entre dieciséis y veintiún semanas y se tienen en cuenta las horas presenciales o de tutoría directa máximas que un estudiante puede recibir acompañamiento del profesor (bien sea en modalidad semanal, quincenal o mensual). En estos programas se puede hacer una distribución no uniforme del trabajo del estudiante durante el período académico, es decir, una asignatura puede ser impartida de forma concentrada sin que deba durar todas las semanas del período académico.

Los programas de posgrado tienen un mínimo de doce y un máximo de quince créditos por período académico. Los programas de especialización cuentan con una duración de dos períodos académicos; las maestrías, entre tres y cuatro períodos y los doctorados, entre seis y ocho períodos.

Al igual que en los programas de pregrado, se sugiere que las asignaturas de los posgrados estén entre los dos y los cuatro créditos académicos. Las prácticas, los trabajos de grado y las tesis deben estar valorados con este número créditos; no obstante, las asignaturas, las prácticas, los trabajos de grado y las tesis que por su naturaleza así lo requieran pueden tener un mayor número de créditos académicos, siempre y cuando esté debidamente justificado.

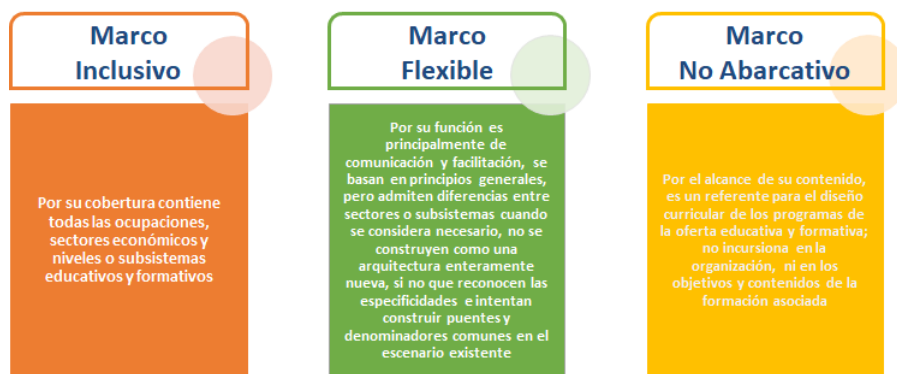
SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES

El Sistema Nacional de Cualificaciones – SNC es el conjunto de políticas, instrumentos, componentes y procesos necesarios para alinear a educación y formación a las necesidades sociales y productivas del país, promueve el reconocimiento de aprendizajes, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos, la inserción o reinserción laboral y el desarrollo productivo del país.

El SNC tiene cuatro componentes: el Marco Nacional de Calificaciones – MNC; los subsistemas de aseguramiento de la calidad de la educación y la formación, de normalización de competencias y de evaluación y certificación de competencias; el esquema de movilidad educativa y formativa⁴, así como la plataforma de información del SNC (Presidencia de la República, 2019a, art. 194).

El MNC⁵ clasifica y estructura las cualificaciones en un esquema de ocho niveles ordenados, determinados por un conjunto de descriptores que especifican los resultados de aprendizaje, expresados en términos de **conocimientos**, **destrezas** y **actitudes** de acuerdo con la secuencialidad y complejidad de los aprendizajes que logran las personas en las diferentes vías de cualificación⁴ (Presidencia de la República, 2019a, art. 194).

El MNC por sus características es inclusivo, no abarcativo y flexible (Ministerio de Educación Nacional, 2021, art. 2.7.2.1. y art. 2.7.2.4.g).



Fuente: Elaboración propia

⁴ El esquema de movilidad educativa y formativa facilita la movilidad de las personas entre las **tres vías de cualificación (la educativa, la formación para el trabajo y el desarrollo humano y el reconocimiento de aprendizajes previos para la certificación de competencias)** con el fin de promover las rutas de aprendizaje, las relaciones con el sector productivo y el aprendizaje a lo largo de la vida.

⁵ El MNC fue adoptado y reglamentado mediante el Decreto 1649 de 2021 del Ministerio de Educación Nacional.

Al momento, El Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Trabajo se encuentran diseñando las políticas y los lineamientos para la estructuración, operación y mantenimiento del MNC y de los catálogos sectoriales de cualificaciones.

REFERENCIAS

- Adalid Donat, M., Carmona Rodríguez, C., Vidal Mollón, J., Benlloch Sanchis, M. J. (2018). Competencias interculturales en educación superior: aspecto clave para la movilidad.
- Ademar, H. (2011). Construir futuros posibles: el desafío de aprender a emprender en las sociedades del conocimiento. *Tiempo de educar*, 12(23), 9-28.
- Bravo, N. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina.
- Cabrera, M (2020) Relevancia de las competencias ciudadanas en construcción de civilidad en educación superior en *Educación y Humanismo*. 22(38)1-24 Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/3555/4759>.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). Formación integral. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. En *human Communication*. (Vol. 1).
- Chomsky, N. (1965). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Congreso de la República. (1992). Ley 30 de 1992, "Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior". Bogotá: Diario Oficial No. 40.700, diciembre 28 de 1992.
- Council of Europe (2018). Reference framework of competences for democratic culture – volume 1. Context, concepts and model, Strasbourg. Recuperado de <https://rm.coe.int/a-model-of-the-competences-required-for-democratic-culture-and-intercu/16809940c3>
- Crossan, M. y Apaydin M. (2010). A Multi-Dimensional Framework of Organizational Innovation. A Systematic Review of the Literature. *Journal of Management Studies*, 47(6), 1154-1191.
- Deardorff, D. K. (2016). How to assess intercultural competence. En Hua, Z. (Ed.), *Research methods in intercultural communication: a practical guide* (First, p. 368). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- De la Torre, S. (2003). Creatividad y formación. Identificación, diseño y evaluación. México D. F.: Trillas.
- Delors, J. (dir.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. París: Santillana, Unesco.

Departamento Nacional de Planeación (2019). La agenda 2030 en Colombia. Disponible en <https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>

Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá: Icfes.

Dwyer, C; Gallagher, A; Levin, J. & Morley, M (2014). What is quantitative reasoning? defining the construct for assessment purposes. ETS Research Report Series. Disponible <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.2003.tb01922.x>

Echazarreta, C; Prados, F; Poch, J y Soler, J (2009). La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). Oucpapers, 4. Recuperado de https://uocpapers.uoc.edu/uocpapers/8/dt/esp/echazarreta_prados_poch_soler.pdf

Fourez, G. (1998). La construcción del conocimiento científico filosofía y ética de la ciencia. Madrid: Nancea.

García, A., Angarita, J. y Velandia, C. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior. Revista de Tecnología, 12(especial), 36-56.

Guerrero, ME. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. Acta colombiana de psicología 10(2), 190-192. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79810218.pdf>

Grundy, S. (1998). Curriculum, Product or Praxis. Londres: The Falmer Press.

Hernández, I; Alvarado; J.C. % Luna, S.M. (2015) Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional. En Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 44, 135-151- Disponible en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155>

Hervada, J. y Muñoz, J. (1984). Guía de los estudios universitarios. Derecho. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, Eunsá.

Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.

Instituto Colombiano de Evaluación (2016) Módulo de competencias ciudadanas. ICFES

- Jaramillo, P., Castañeda, C. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y educadores*, 12(2), 159-179.
- Kennedy, D. (2007). Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico. University College Cork. Irlanda. Recuperado de http://decsa.med.uchile.cl/wp-content/uploads/new_resultados-dkennedy.pdf
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- López, E. (2007). Para lograr mayor eficiencia en el proceso de formación. *Investigación, Biodiversidad y Desarrollo*, 26(2), 110-114.
- Machado Ramírez, E. F., Montes de Oca Recio, N., & Mena Campos, A. (2008). El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior. *Pedagogía Universitaria*. XIII (1), 156-180. Recuperado de <http://revistas.mes.edu.cu/PedagogiaUniversitaria/articulos/2008/numero/189408108.pdf>
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278.
- Martínez, S., Medina F., Salazar, L. (2018). Desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/80/77>
- Ministerio de Educación Nacional e Icfes. (2015). Módulo de razonamiento cuantitativo. Saber Pro 2015-2. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2015-1/modulos->
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Niveles de la educación superior. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-231238.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). Decreto 1649 de 2021, “Por el cual se adopta y reglamenta en Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), se dictan otras disposiciones y se adiciona la Parte 7 al Libro 2 del Decreto 1075 de 2015”.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO - Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez.
- OCDE (2015). Frascati manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. DOI: 10.1787/9789264239012-en

OCDE. (2018). Marco de competencia global. Estudio PISA. Programme for international student assessment.

OCDE (2018). Pisa 2019 Global Competence. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

Ospina, N. y Celis, J. (2010). Instructivo para orientar el diligenciamiento del instrumento asignaturas-módulos en la Universidad Católica de Colombia (Documento interno de trabajo). Bogotá.

Papa Benedicto XVI. (2009). Caritas in veritate. <http://www.vatican.va>

Papa Francisco. (2015). Laudato Si. Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común. Roma: Tipografía Vaticana.

Papa Francisco. (2016). Amoris laetitia. Exhortación apostólica postsinodal sobre el amor en la familia. Verbo Divino. Estella. Recuperado de https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html

Papa Francisco. (2020). Carta encíclica sobre la fraternidad y la amistad social. Verbo Divino. Estella. Recuperado de https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Papa Juan Pablo II. (1998). Fides et ratio. Carta encíclica a los obispos de la Iglesia católica sobre las relaciones entre fe y razón. Roma: Tipografía Vaticana.

Peláez, A. (2009). El aprendizaje autónomo y el crédito académico como respuesta al nuevo orden mundial en la educación universitaria. Cuadernos Latinoamericanos de Administración, V (8), 51-66.

Pérez, C. & López, L. (1999). Las habilidades e invariantes investigativas en la formación del profesorado. Una propuesta metodológica para su estudio. En Pedagogía Universitaria. 4 (2) 13-44

Pompa, Y, & Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. Revista Universidad y Sociedad, 7(2), 160-167. Disponible en [/scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&tlng=es](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023&lng=es&tlng=es).

Posso-Restrepo, Patricia. (2019). El valor de la solidaridad en los currículos de comunicación en la Universidad Cooperativa de Colombia. En: Revista Educación, Vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415024>

Pieper, J. (1998). El ocio y la vida intelectual. Rialp. Madrid.

Presidencia de la República. (2015). Decreto 1075 de 2015, “Por medio del cual se expide el Decreto único reglamentario del sector educación”. Bogotá: Diario Oficial No. 49.523, 26 de mayo de 2015.

Presidencia de la República. (2019a). Ley 1955 de 2019, “Por el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, pacto por Colombia, pacto por la equidad”. Bogotá: Diario Oficial No. 50.964, 25 de mayo de 2019.

Presidencia de la República. (2019b). Decreto 1330 de 2019, “Por el cual sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”. Bogotá: Diario Oficial No. 51.025, 25 de julio de 2019.

Pulido, A., & Pérez, V (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. Revista de Educación Mendeive, 2 (3) 160-167

Rychen, D.S & Tiana, A. (2004). Developing DeyCompetencias en Education: Some Lessons From International And National Experience. Unesco: Publishing/IBE

Rojas, R. (2014). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. Lenguaje, 43(1), 159-185.

Román, M. y Díez, E. (1994). Currículum y enseñanza. Madrid: EOS.

Sabbagh, A. & Ast, F. (2011). De la creatividad a la innovación. Incae Business Review, 2(1), 20-28. Disponible en <http://www.revistaincae.com/media/pdf/346-de-la-creatividad-a-la-innovacion.pdf>

Sanhueza, M, & Burdiles, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. Folios, (36), 97-113. Disponible en Scielo

Sen, A. (1985) Commodities and Capabilities. Amsterdam: North-Holland. (Reimpreso en Delhi, Oxford University Press, 1999).

Sessarego, C (2012) Breveds apuntes sobre el proyecto de vida y su protección jurídica. Anuario de la Facultad de Derecho. 3, 552-579. Disponible en Dialnet

Torrance, E. (2000). Research Review for the Torrance Tests of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B. Besenville: Scholastic Testing Service.

Tuning (2006) Una introducción a Tuning educational Structures in Europe: la contribución de las Universidades al proceso de Bolonia. Disponible en https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Unesco. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Unesco. (2008). Informe: La investigación es clave para conseguir los objetivos de desarrollo sostenible. Tomado de: <https://es.unesco.org/news/investigacion-es-clave-conseguirobjtivos-del-desarrollo-sostenible-segun-informe-unesco>

Unesco. (2013). CINE 2011 Clasificación internacional normalizada de la educación. Montreal: Autor.

Unesco (2015). La Unesco avanza. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Tomado de: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf

Universidad Católica de Colombia. (2000). Misión proyecto educativo institucional. Bogotá.

Universidad Católica de Colombia. (2003). Referentes para la implementación del sistema de créditos académicos. En Desarrollos del proyecto educativo institucional: núm. 5. Bogotá: Autor.

Universidad Católica de Colombia. (2005). Currículo institucional. (Documento interno de trabajo). Bogotá.

Universidad Católica de Colombia. (2007a). Directrices para la revisión, ajuste y proyección de programas de pregrado y posgrado. En Orientaciones académicas y curriculares: núm. 1. Bogotá: Autor.

Universidad Católica de Colombia. (2007b). Las competencias en el contexto educativo de la Universidad Católica de Colombia. En Orientaciones académicas y curriculares: núm. 2. Bogotá: Autor.

- Universidad Católica de Colombia. (2007c). El estudiante en el enfoque de créditos académicos. En Orientaciones académicas y curriculares: núm. 1. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2010). Instructivo para orientar el diligenciamiento del instrumento asignaturas/módulos. (Documento interno de trabajo). Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2011). El sistema de créditos académicos en la Universidad Católica de Colombia. En Orientaciones académicas y curriculares: núm. 7. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2014). Guía para la creación, modificación y supresión de programas académicos. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia (2015a). Acuerdo 230 de 2015, “Por el cual se desarrolla la Cátedra de la Paz en la Universidad Católica de Colombia”, Bogotá.
- Universidad Católica de Colombia. (2015b). Lineamientos para la extensión en la Universidad Católica de Colombia. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2016). Proyecto educativo institucional. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2017). Lineamientos para la internacionalización de la Universidad Católica de Colombia. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Colombia. (2020). Fundamentos de Responsabilidad Social. Bogotá: Autor.
- Universidad Católica de Temuco (2016) Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? Universitas Humanística, 73(73), 147-172.
- Vallaey, François. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. V, núm. 12, 2014, pp. 105-117. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Vélez-Romero, X., Cano-Lara, E. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. En: Revista Científica Dominio de las Ciencias, Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 2, núm. esp., dic., 2016, pp. 117-126. Disponible: www.dialnet.unirioja.es.
- Verón, Eliseo 1969. Ideología y comunicación de masas. La semantización de la violencia política. En E. Verón (Comp.), Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires: Nueva Visión.