

Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias

Educational Leadership and Transformation in Higher Education in Colombia: Guidelines for Competency-Based Microcurricular Design

BEATRIZ EUGENIA GRISALES HERRERA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN Y TIC CON ÉNFASIS EN GESTIÓN ESCOLAR.

LÍDER DEL ÁREA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES.

PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD ICESI DE CALI, COLOMBIA

[HTTPS://ORCID.ORG/0009-0002-5747-5536](https://orcid.org/0009-0002-5747-5536)

Resumen

Este artículo se propone ofrecer pautas para el diseño microcurricular en el contexto de la educación superior de Colombia, en respuesta a la necesidad de adaptarse a los cambios globales y a las demandas de un mercado laboral en evolución y, a partir de la experiencia de una Universidad en Cali, Colombia. Dichos lineamientos de diseño microcurricular se enfocan en identificar los procesos de aprendizaje que los estudiantes deben desplegar para lograr los objetivos y resultados de aprendizaje, dentro del desarrollo de un modelo educativo por competencias, destacando la importancia de implementar currículos flexibles e innovadores que prioricen la mejora de habilidades prácticas, lo que precisa la inclusión de resultados de aprendizaje como derroteros de lo que se espera en el aprendizaje. La dirección educativa debe guiar esta transformación, lo cual invita a considerar el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes desde una mirada más amplia que incluye no sólo condiciones de calidad curriculares a nivel macro y meso curricular de las instituciones educativas, sino que llega al microcurrículo.

Palabras clave: diseño microcurricular, formación por competencias, resultados de aprendizaje, aseguramiento de los aprendizajes.

Abstract

This article aims to provide guidelines for microcurricular design in the context of higher education in Colombia, in response to the need to adapt to global changes and the demands of an evolving job market, based on the experience of a university in Cali, Colombia. These microcurricular design guidelines focus on identifying the learning processes that students must develop to achieve the objectives and learning outcomes within the development of a competency-based educational model. It highlights the importance of implementing flexible and innovative curricula that prioritize the development of practical skills, which requires the inclusion of learning outcomes as guidelines for what is expected in learning. Educational leadership should guide this transformation, inviting consideration to ensure the quality of learning from a broader perspective that includes not only curricular quality conditions at the macro and meso-curricular levels of educational institutions but also extends to the micro-curriculum.

Keywords: microcurricular design, competency-based education, learning outcomes, assurance of learning.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 12/02/2024

Fecha de aceptación: 22/02/2024

Educación y Futuro, 50 (2024), 15-40

1. INTRODUCCIÓN

La dirección educativa juega un papel fundamental en la organización de las dinámicas institucionales que permiten a las universidades adaptarse a los constantes cambios del entorno global. La implementación de políticas y estrategias que respondan a los desafíos actuales es crucial para garantizar una educación superior relevante y de calidad. En este contexto, el sistema de educación superior en Colombia se ha visto influenciado por lineamientos internacionales que el gobierno colombiano ha asumido, orientados a la estandarización, movilidad y preparación de los estudiantes universitarios en aspectos laborales y personales. Se ha adoptado un modelo de formación basado en competencias, que busca una evolución desde un paradigma educativo tradicional, caracterizado por la acumulación de conocimientos, hacia uno enfocado en habilidades prácticas y competencias que permitan a los estudiantes enfrentar desafíos reales con conocimiento, habilidad, actitudes y valores éticos.

La formación basada en el desarrollo de competencias ha sido numerosamente definida desde diferentes contextos o perspectivas lo que, a su vez, ocasiona distintas orientaciones directivas que han generado múltiples formas de entenderlas, diseñarlas y muy importante, implementarlas en los currículos educativos, especialmente a nivel microcurricular.

Por otro lado, las grandes transformaciones de la sociedad, en especial en el presente siglo XXI, han generado la necesidad de actualizar las prácticas educativas, ya que los cambios se hacen cada vez más evidentes. Un ejemplo claro de ello es la creciente diversidad, heterogeneidad y variedad de propósitos de la población que accede a la Educación Superior, además de que, el mercado laboral está demandando cambios en los procesos de formación. Ante este panorama, los diferentes actores del sistema educativo y los diversos contextos nos instan a proponer currículos cada vez más flexibles e innovadores, enfocados en el desarrollo de competencias y habilidades en lugar de la mera memorización de contenidos o repetición mecánica de procedimientos. La sociedad actual demanda que la educación esté en sintonía con las necesidades y desafíos del mundo contemporáneo que implica, entre otras cosas, poner en contexto los saberes que se construyen o aprenden. Sin embargo, este enfoque formativo que parece de común abordaje, aún representa enormes retos y de una gran voluntad para superar el paradigma tradicional de la

educación y poder así, proponer o explorar prácticas alternativas innovadoras que significan nuevas formas de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en Educación Superior en la actualidad.

Por lo tanto, es esencial adaptar nuestras prácticas educativas y los procesos de aseguramiento de calidad para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades y competencias clave para navegar con éxito en el siglo XXI. Esto implica promover un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral del estudiante. Así, el aseguramiento de la calidad educativa debe evolucionar para convertirse en una herramienta que garantice la formación efectiva de individuos capaces y competentes para contribuir positivamente en la sociedad.

La Universidad Icesi ubicada en la ciudad de Santiago de Cali, en Colombia, desde hace nueve años cuenta con un proceso propio para asegurar y valorar el logro de los aprendizajes por competencias en los programas académicos. Este proceso de Aseguramiento y Valoración de los Aprendizajes por Competencias (en adelante AVAC)¹ tiene por finalidad velar por el mejoramiento continuo de los aprendizajes por competencias, para contribuir al mejoramiento de los currículos y del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI).

Este proceso permite la revisión de competencias y del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, con el fin de tomar decisiones curriculares que sean pertinentes para optimizar la formación en capacidades y el desarrollo de competencias en cada programa académico de la Universidad².

En relación al mejoramiento de los aprendizajes por competencias, no sólo se diseñan y valoran las competencias específicas de cada programa, sino que el proceso AVAC se lleva a cabo para valorar las competencias transversales de la Universidad: *Interpretación y expresión de textos* (en inglés

¹ Basado en los modelos utilizados por la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas y por la Facultad de Ingeniería para sus procesos de acreditación internacional con AACSB y con ABET, respectivamente.

² Proyecto Educativo Institucional (PEI) – Cartilla ACA (Aseguramiento de la Calidad y mejoramiento continuo de los Aprendizajes).

y español), *Pensamiento crítico, Multiperspectivismo y Pensamiento global/local* para la participación social y política³.

Además de lo anterior, teniendo en cuenta el contexto normativo nacional, el gobierno colombiano expide el Decreto 1330 del año 2019 que exige:

Con el propósito de promover los mecanismos de autorregulación y autoevaluación de las instituciones, fortalecer sus sistemas internos de aseguramiento de la calidad, lo cual redundará en la solidez del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del país. (Hoja N° 3)

Este decreto establece las generalidades, características, condiciones de calidad de los programas, su evaluación, y el trámite para obtener o renovar el registro calificado de programas académicos de educación superior. En este documento, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera como una condición de calidad institucional que «la institución establezca las políticas académicas asociadas a currículo, resultados de aprendizaje, créditos y actividades» (Hoja N° 8).

En este sentido, uno de los principales propósitos para la expedición del Decreto 1330 de 2019 del Gobierno Nacional y del Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU–, es establecer *resultados de aprendizaje* como requisitos y objetivos de la formación académica tanto a nivel meso como microcurricular y la necesidad de contar con indicadores de logro, los cuales se usarían para dar seguimiento y evaluar los resultados de aprendizaje.

Este marco normativo / regulatorio nos invita como Universidad a volver sobre el proceso interno del AVAC para estructurarlo, desarrollarlo y, principalmente, mejorarlo. Si bien es cierto que la Universidad ha desarrollado un proceso propio de aseguramiento y valoración de la calidad de los aprendizajes por competencias desde antes de la normativa gubernamental (2014), se hace evidente que, frente a las exigencias actuales, se responda no sólo en

³ Cabe señalar que algunos programas académicos de la Universidad llevan a cabo procesos internacionales de acreditación, que incluyen el mejoramiento de los currículos. En este caso, el proceso AVAC proporciona el análisis sistemático, la valoración reflexiva y el seguimiento de las acciones, para el mejoramiento de las competencias u objetivos de aprendizajes transversales a la formación de los estudiantes en la universidad.

adaptación a esta realidad u obligación normativa promoviendo así la aplicación del proceso AVAC a todos los programas académicos ofrecidos por la Universidad, desde el pregrado hasta el posgrado, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, sino también de promover, desde la dirección educativa, una cultura del diseño y gestión curricular acorde con los propósitos formativos por desarrollo de competencias y que ahora incluye los Resultados de Aprendizaje en clave del mejoramiento continuo.

Teniendo en cuenta lo anterior, una propuesta muy significativa que permite no sólo la proyección del proceso AVAC en la Universidad, consiste en la ampliación de procesos de aseguramiento y mejoramiento de la calidad de los aprendizajes a nivel de la concreción *microcurricular* en clave de alcanzar una coherencia curricular que dé cuenta de la calidad de los aprendizajes y del desarrollo de competencias que declara la universidad en su PEI. Para ello, es necesario establecer algunas pautas generales que serán expuestas aquí, para actualizar el proceso de diseño y gestión curricular, centrándose en los resultados de aprendizaje y prestando especial atención al paso del diseño meso al microcurricular en el contexto de la formación por competencias. Estos resultados de aprendizaje son fundamentales para demostrar el proceso de formación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y competencias específicas de cada programa académico. Todo esto, en consonancia con la visión pedagógica establecida por la Universidad Icesi, al respecto de la Activación del aprendizaje y la formación por competencias.

El presente artículo tiene como propósito presentar pautas generales que, desde un área de la dirección educativa como es la actual Decanatura de Innovación Educativa y Fortalecimiento del PEI, y más concretamente desde el Área de Aseguramiento de la Calidad de los Aprendizajes, se ha consolidado para orientar la praxis docente en relación con el diseño microcurricular en respuesta a los desafíos anteriormente expuestos.

Se abordará cómo las transformaciones sociales del siglo XXI han creado la necesidad de actualizar las prácticas educativas para reflejar una realidad en constante cambio y, para ello, se discutirá la importancia del diseño microcurricular, que se centra en los detalles específicos del contenido del curso, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje y evaluación destacando cómo la Universidad Icesi ha respondido a estas exigencias mediante el mejoramiento del proceso AVAC llevado ahora al ejercicio de

diseño microcurricular con especial atención en el enfoque de la evaluación de y para los aprendizajes. Se presentarán las pautas generales para actualizar el diseño y gestión curricular y se incluirán estrategias para garantizar una coherencia entre los objetivos formativos por desarrollo de competencias y la visión pedagógica institucional.

Se concluirá con recomendaciones prácticas para los líderes educativos sobre cómo implementar cambios efectivos en el diseño microcurricular que responda a las necesidades formativas en la actualidad resaltando la importancia del liderazgo colaborativo y la gestión participativa en el proceso de transformación en los procesos de diseño y gestión curricular, asegurando desde la perspectiva del mejoramiento continuo, que estos se mantengan relevantes y sean pertinentes.

2. SOBRE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este apartado tiene como objetivo configurar un panorama general sobre el estado actual de los modelos educativos basados en competencias. Para ello, se revisaron diferentes documentos nacionales e internacionales⁴ que ofrecen una exposición de la comprensión de lo que son las competencias, las aspiraciones en su implementación curricular, los resultados reales de esas implementaciones y las apuestas educativas innovadoras que pretenden complementar este enfoque por competencias. Así, a continuación, se presentan dificultades y necesidades y, los hallazgos implicados en un diseño curricular por competencias que permiten dar las pistas que orientarán la propuesta del presente artículo.

Si bien el establecimiento de procesos de aprendizaje por competencias ha representado una ventaja para el mundo educativo a nivel global en tanto que permite no sólo estandarizar los conocimientos y habilidades que posibilitan a los estudiantes una inserción más orientada a realidades contex-

⁴ Se revisaron en total 6 documentos internacionales y 11 documentos nacionales. Sin embargo, para efectos del presente artículo se hará referencia a algunos de ellos que se citan a lo largo de este apartado.

tualizadas, también es cierto que esta adquisición de conocimientos y habilidades están, sobre todo, orientadas hacia la inserción en el mercado productivo y laboral (Medina-Méndez, 2021) lo cual implica un esfuerzo importante en su comprensión para orientar las líneas maestras que, desde la dirección educativa, se deban abordar. El sujeto representa entonces un medio para cumplir un fin: hacer parte y mantener lógicas económicas mayoritariamente económicas. La formación por competencias pareciera educar para convertirse en capital humano, responder antes las necesidades del contexto, pero con un énfasis bastante marcado en las necesidades productivas (Gilyazova et al., 2021).

Se plantean tres ejes centrales para el desarrollo de competencias: satisfacer las demandas del mercado laboral, los requerimientos de la sociedad, y la búsqueda de autorrealización desde la construcción del proyecto ético de vida (citado en Navas-Ríos y Ospina-Mejía, 2020). En teoría, la enseñanza-aprendizaje por competencias consideró el desarrollo integral de las personas. Sin embargo, la aplicación de las mismas se ha hecho de forma arbitraria.

2.1 Dificultades y necesidades

- 1.** Como una primera dificultad, se hace evidente el desconocimiento o la confusión en términos conceptuales de lo que significa una competencia por parte de los gestores de las instituciones de educación superior. Así como también sobre lo que quiere decir la gestión curricular o incluso del término currículo (Lurie y Garret, 2017). Por tanto, es necesario entonces determinar qué es lo que se entiende por estos conceptos, cómo han sido establecidos y por quién. Este ejercicio de cuestionamiento e indagación, permitiría pensar una definición y aplicación de este modelo educativo que no sólo considere su utilidad con relación al desempeño laboral y económico, sino que también se entienda y materialice el aporte de los conocimientos y habilidades a la esfera personal del individuo, la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno (Orjuela Benavides y Estrada Montoya, 2013).
- 2.** Existe una desarticulación y falta de alineación entre los tres niveles de gestión curricular (macro, meso y microcurrículo) lo cual representa una dificultad para lograr la mirada integral de la propuesta formativa

en una Institución de Educación Superior. Se identifica que, dentro del proceso de reestructuración y diseño del currículo, no se lleva a cabo un trabajo colectivo de toda la comunidad educativa, sino que éste es desarrollado mayormente por algunas áreas de las instituciones. La participación no es homogénea y se expone una confusión general sobre cuáles son las responsabilidades y funciones de cada una de las partes, lo que ocasiona un diseño e implementación con pocas probabilidades de tener éxito (Guzmán Droguett et al., 2015).

3. Respecto a la flexibilidad curricular una dificultad identificada consiste en que, teniendo en cuenta que uno de los pilares de la implementación del modelo por competencias, los estudios muestran que en varias universidades –tanto a nivel nacional como internacional–, el componente obligatorio de los planes de estudio es mucho mayor al componente electivo. En el caso de la Universidad Icesi, el componente electivo de los planes del estudio es del 18%, siendo uno de los más altos en las universidades colombianas (Medina-Méndez, 2021).
 - a. Hay una marcada influencia en el desarrollo curricular de las regulaciones y políticas estatales, lo cual es obligatorio e ineludible. El problema radica en que las universidades se limitan a estas regulaciones estatales y que están grandemente influenciadas por el sector productivo (Medina-Méndez, 2021).
 - b. La adaptabilidad y accesibilidad de la educación superior a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes permanece aún en etapas incipientes (UNESCO, 2022).
4. Aparece la necesidad imperativa de que la universidad sea una institución que tenga un impacto transformador en el espacio donde se ubica. Que provea las condiciones y los recursos para establecer un trabajo en conjunto con la comunidad, procurando que sus actividades académicas se conecten con las necesidades de la comunidad (IES UCEVA, 2020)⁵, que las facultades y los estudiantes estén en la capacidad de desarrollar proyectos que respondan a esas necesidades.

⁵ Institución de Educación Superior Unidad Central del Valle del Cauca.

- a. La formación por competencias tiene como objetivo responder a las necesidades del contexto, sin embargo, como se menciona anteriormente, pareciera que el objetivo es responder a necesidades productivas y económicas del contexto. Hay necesidades localizadas, de comunidades –por lo general invisibilizadas– que no giran en torno a la actividad productiva y laboral sino, por ejemplo, al reconocimiento y resguardo del patrimonio cultural, de la resolución de conflictos armados, de prácticas violentas arraigadas, etc. (Flórez et al., 2021).
5. Frecuentemente los maestros no son entendidos como agentes políticos, como mediadores y generadores de transformación individual y social. Lo anterior representa una dificultad en tanto que, por lo general se visualizan como transmisores del conocimiento o guías a través de la adquisición de los mismos. En el área de la educación, es más frecuente que el maestro se conciba desde este rol; sin embargo, es necesario que esta concepción no se limite a los profesores de la facultad de educación o de ciencias sociales, sino que se expanda a los maestros de todas las disciplinas impartidas por las instituciones educativas (Flórez et al., 2021).
6. La formación por competencias habla también sobre desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender, de integrar a su sistema de conocimientos, saberes que les sean prácticos para el resto de su vida (Lifelong Learning), lo cual arroja una necesidad que requiere de estrategias que, por ejemplo, desde la dirección educativa puedan posibilitar su abordaje. No obstante, como se ha venido mencionando, la orientación de esta intención se mantiene hacia el mercado laboral. El aprendizaje para toda la vida, no implica solamente que una persona sea capaz de desarrollar habilidades más allá de su elección disciplinar, sino también de expandir la oferta educativa hacia otros tipos de poblaciones distintas a personas jóvenes. Los adultos son una población a la que generalmente las instituciones educativas no le apuntan. El aprendizaje para toda la vida propone que cualquier persona, en cualquier tipo de condición y estilo de aprendizaje, debe tener la posibilidad de acceder a la educación, y que las instituciones que la proveen, deben priorizar a la variedad de aprendices (UNESCO, 2022). El aprendiz no es sólo una persona joven que recién se gradúa del colegio y que adelan-

ta estudios en las disciplinas convencionales; aprendices son todas las personas que pueden desarrollar capacidades que les permitan vivir mejor en sus contextos y condiciones particulares.

2.2 Hallazgos

1. Existen distintos modelos de transición a un modelo curricular por competencias propuestos por expertos alrededor del mundo. Cada uno tiene sus fases y conceptos, pero es posible rastrear unos pasos que son comunes a los más conocidos modelos: 1. fundamentación, análisis del contexto e investigación de las demandas sociales. 2. diseño, elaboración y evaluación del perfil profesional por competencias. 3. diseño curricular o malla de estudio. 4. modelos de evaluación y evaluación curricular. Las universidades no se ciñen a una estrategia en particular, sino que realizan combinaciones que les son pertinentes según sus recursos (económicos, humanos, de tiempo, etc.) y aspiraciones de desarrollo institucional.
2. En la mayoría de instituciones de educación superior se propone, para la formación por competencias, una perspectiva de problematización contextualizada. Se acuña el término *glocal* (Universidad de Oxford, n. d. en Flórez et al., 2021) para referirse a un conocimiento que da lugar a distintas formas de saber, cultura y problemáticas que promuevan la investigación, extra-polarización, y el compromiso social a nivel local y a nivel internacional.
3. En relación a la flexibilidad, se establece la pertinencia de un modelo pedagógico interestructurante e interdisciplinar que permita el diálogo entre las disciplinas, que genere interacciones que demanden la búsqueda de nuevos conocimientos. Se da lugar a los contenidos, pero el estudiante tiene mayor libertad sobre el camino y la organización de los mismos.
 - a. Se pretende una ruptura con la dictadura de la secuencialidad de los temas y las unidades, y en vez de eso, las estrategias se centran en dar respuestas a preguntas problematizadoras a través de proyectos; así lo reconoce UCEVA (2020):

Así, se ha evidenciado en el trabajo de articulación de asignaturas en cada programa académico, en donde los grupos de estu-

dio dan respuesta a una pregunta problematizadora, un enunciado, un proyecto integrado, entre otras experiencias significativas en la construcción del conocimiento alrededor de objetivos de aprendizaje. En esta oportunidad el cambio se debe dar hacia la verificación de los resultados de aprendizaje... (p. 10).

- b. En este sentido, es ideal que el proyecto profesional de los estudiantes esté atravesado por sus preguntas e intereses personales, de tal forma que exista una motivación genuina. Estas preguntas e intereses no están por lo general situadas en una sola disciplina, sino que para responder a ello es necesario el enfoque multidisciplinar. Así, promover la universidad como un espacio en el cual es posible construir la autorrealización personal.
4. Se procura implementar la evaluación formativa. Aquella en la que la evaluación es entendida como un proceso y no como un momento final. Permite identificar errores al contrario de tener miedo a cometerlos (IE.S. UCEVA, 2020). Este tipo de evaluación ha tenido mayor implementación en el área de humanidades que de ciencias exactas e ingenierías.
 5. Respecto al currículo, se intenta transitar hacia la comprensión que, como manifiestan Carr y Kemmis (cfr. IES UCEVA, 2020), «no es un modelo único, que debe ser deconstruido y reconstruido» (p. 15); sí es una hipótesis que se verifica a través de la práctica, que requiere actualización permanente y se construye de forma colectiva mediante la investigación en la que participan las diferentes partes de las IES: administrativa, docente y estudiantil (I.E.S. UCEVA, 2020).
 - a. El proceso de diseño curricular necesita una continua problematización frente a la pertinencia contextual, pedagógica y filosófica. Es un proceso semejante al camino y no a la llegada (Roa Mendoza, 2019).
 - b. La mayoría de IES exponen una formación por competencias orientado con énfasis hacia los resultados de aprendizaje.
 6. El aprendizaje por problemas y proyectos es una alternativa altamente viable y utilizada por las IES con el fin de desarrollar competencias puesto que permite (Pérez Granado, 2018):

- a. Aplicar conocimientos en los contextos inmediatos.
- b. El desarrollo de habilidades blandas (habilidades para la vida).
- c. Posibilita un currículo más humano: conocimiento contextualizado no sólo en lo económico sino con relación al entorno social y ambiental.
- d. Da lugar al desarrollo de competencias transversales, por más lejanas que parezcan entre sí las disciplinas:
 - Uso del arte en proyectos de ingeniería: el uso de habilidades en un contexto extraño y desconocido moviliza nuevos procesos y vías de pensamiento que expanden el horizonte y las aspiraciones de los estudiantes y mejora su capacidad de entendimiento (Castro Peláez et al., 2019).

3. PROPUESTA DE LINEAMIENTOS PARA EL DISEÑO MICROCURRICULAR POR PROCESOS DE APRENDIZAJE Y PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

En el contexto de una institución de educación superior, y específicamente desde las áreas de dirección educativa, la creación de lineamientos microcurriculares se presenta como una necesidad imprescindible para garantizar un proceso educativo coherente, efectivo y adaptado a las exigencias del entorno académico contemporáneo. Estos lineamientos, o carta de navegación, se configuran como una estructura detallada y flexible a nivel de asignaturas y unidades de estudio, permiten a los docentes y directivos diseñar currículos que respondan de manera precisa a los objetivos formativos establecidos por la institución y las necesidades específicas de los estudiantes. Además, la implementación de lineamientos microcurriculares facilita la actualización constante de los contenidos y metodologías de enseñanza, promoviendo así una formación integral, pertinente y acorde a los avances tecnológicos y científicos que impactan el campo educativo en la actualidad.

Para el caso de la Universidad Icesi y la evolución del paradigma educativo, se ha observado un cambio significativo en la consolidación del enfoque

pedagógico pasando de una visión de «aprendizaje activo», a la «activación del aprendizaje», marcando un giro sustancial en la forma en que concebimos y abordamos la enseñanza y el proceso de construcción de conocimientos.

Si bien el aprendizaje activo ha sido ampliamente valorado por su enfoque en la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, la activación del aprendizaje va más allá al enfocarse no solo en la acción del estudiante, sino también en la estimulación y motivación intrínseca que permita al individuo implicarse plenamente en la construcción de su conocimiento. Esta nueva perspectiva reconoce la importancia de generar experiencias educativas significativas, contextualizadas y flexibles que promuevan la curiosidad, la reflexión crítica y la autonomía, dando lugar a un aprendizaje más profundo y duradero en los estudiantes. Al adoptar esta visión de activación del aprendizaje, se busca transformar la educación en un proceso enriquecedor y transformador, centrado en el estudiante como protagonista activo de su propio crecimiento intelectual y desarrollo personal.

La presente propuesta de diseño microcurricular tiene como objetivo proporcionar una ruta clara y efectiva para los docentes de la Universidad, que les permita diseñar y evaluar sus situaciones de aprendizaje de manera innovadora y orientada hacia el éxito de la experiencia educativa de los estudiantes.

Reconociendo la importancia de adaptar constantemente las prácticas educativas a las necesidades y desafíos del entorno actual, se enfatiza en la integración entre el enfoque pedagógico y las metodologías activas para fomentar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y estimulante. Además, se ubica a la evaluación como eje central de la enseñanza para así proporcionar retroalimentación oportuna y precisa sobre el alcance de competencias de los estudiantes. Con esta propuesta, se busca impulsar una cultura educativa centrada en el estudiante, donde la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad sean el pilar fundamental para el desarrollo integral de los futuros profesionales de la Universidad Icesi.

Por tanto, teniendo en cuenta la propuesta de Castro Rubilar (2005) y de Schwab (citado por Contreras Domingo, 1990), quienes señalan la importancia del rol docente activo y reflexivo dentro del diseño y la gestión curricular al proponer que:

Las teorías del currículum y de la enseñanza y el aprendizaje no pueden por sí solas decirnos qué y cómo enseñar, porque las cuestiones sobre qué y cómo enseñar surgen en situaciones concretas, llenas de detalles particulares y concretos de tiempo, lugar, personas y circunstancias. (p. 197)

La gestión de los aprendizajes en las Instituciones Educativas implica, como indica Castro Rubilar (2005):

La necesidad de reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los contextos y a los sujetos que participan de esta construcción de conocimiento. Esto implica resituar a la escuela, ya no como la reproductora de los saberes producidos por otros, sino como la generadora de nuevos conocimientos en la medida que éstos son reflexionados y contextualizados. (p. 19)

Se propone a continuación una posible carta de navegación que resulte «provocadora» y «disruptiva» y, a la vez, con la intención de fomentar la reflexividad docente para que, desde la enseñanza, se piense el aprendizaje de manera contextualizada.

3.1 Planeación del microcurrículo pensado desde la evaluación

Tal y como menciona CREA⁶ (en prensa) en su documento de trabajo «el diseño de situaciones que sitúan el pensamiento en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá concentrarnos no en los productos (contenidos, datos e información) que pueden derivarse de procesos del pensamiento, sino en la competencia» (p. 3); es decir que, al diseñar ambientes de aprendizajes, los docentes, deben tener presente que el aprendizaje activo tiene como enfoque movilizar pensamientos que posibiliten alcanzar las competencias propuestas por parte del curso que se ofrece. Por ello, se debe evitar replicar la idea que el enfoque pedagógico de la universidad consiste en planear actividades que permitan abordar unos contenidos; por el contrario, los profesores, deben orientar su diseño teniendo en mente la siguiente pregunta: *¿cómo diseñar un curso/asignatura que favorezca el*

⁶ Centro de Recursos para el Aprendizaje (en prensa).

desarrollo de las competencias propuestas? A través de una estrategia de evaluación se puede abordar un buen diseño de ambiente de aprendizaje, dado que, como menciona Opazo Salvatierra et al. (2015):

La evaluación tiene como uno de sus propósitos determinar en qué medida se están logrando los aprendizajes, cual es el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos, cual es la calidad de la formación profesional que se ofrece, entre muchos otros. En este sentido, la evaluación es un proceso que utiliza estrategias para obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizarlos esfuerzos e introducir mejoras. (p. 20)

La evaluación es un proceso por el cual se apunta a que el educando logre alcanzar los objetivos planteados; además, por medio de los diferentes tipos y momentos de evaluación (Pedagógica, acreditativa, de caracterización/diagnóstica, formativa y sumativa) se puede reconocer el proceso de cada estudiante, identificando sus fortalezas y aquello que necesita reforzar.

Por ende, la planeación debe estar enfocada en el planteamiento de una estrategia de evaluación que permita trazar un resultado de aprendizaje, es decir, lo que se espera que logren los estudiantes al finalizar el curso; además, se organiza el paso a paso para alcanzar dicho objetivo y se desarrollan aquellos mecanismos de valoración que facilita reconocer los saberes (procedimentales, actitudinales y conceptuales) que se abordarán en cada una.

- 1. Identificación de competencias del Programa Académico, sus Resultados de Aprendizaje del Programa** y en qué medida **el curso aportará** al desarrollo de los aprendizajes asociados (introductorio, fortalecimiento o valoración), tanto para competencias específicas del Programa Académico como comunes de la facultad o transversales (genéricas) de la Universidad.
- 2. Objetivo General de aprendizaje:** Los objetivos de aprendizaje son declaraciones claras y específicas que describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer, entender o demostrar al final de un curso o unidad de enseñanza. Estos objetivos guían el proceso de enseñanza y permiten a los estudiantes y a los docentes tener una comprensión clara de lo que se espera que se logre. Los objetivos de aprendizaje son

esenciales para el diseño y la evaluación del currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje claros y bien contruidos ayudan a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos y proporcionan una guía para la enseñanza. Además, facilitan la evaluación y la retroalimentación, ya que los criterios de desempeño son medibles y observables. En un enfoque de activación de aprendizajes, estos objetivos son fundamentales para guiar a los estudiantes en la resolución de problemas, la creación de proyectos y la aplicación del conocimiento en contextos del mundo real.

Recomendaciones para la escritura de objetivos de aprendizaje: tanto las competencias, como los objetivos o metas y los saberes son aprendizajes que deben desarrollar y alcanzar los estudiantes. Esto quiere decir que todos los procesos o situaciones de aprendizaje deben estar centradas y dirigidas para movilizar la autonomía de los estudiantes. En términos de redacción, todos los aprendizajes se sugieren que estén descritos teniendo en cuenta los siguientes elementos: contexto de aprendizaje y audiencia, acción de aprendizaje, objeto sobre el que recae la acción, contextos o condiciones de evaluación y finalidad. Para lo anterior se proponen las siguientes recomendaciones:

- Redactar objetivos de aprendizajes que sean para los estudiantes, acerca de las competencias, acciones, operaciones o comportamientos, que ellos estarán en capacidad de alcanzar al finalizar un proceso formativo como un curso o asignatura. Con frecuencia se observa que, bajo el paradigma tradicional, estos objetivos son declaraciones de las intenciones de la enseñanza y no desde la perspectiva de quien aprende.
- Describir objetivos precisos de acuerdo al desarrollo de competencias, alcances y/o perspectiva disciplinar.
- Redactar objetivos claros, coherentes y alineados, según las capacidades o competencias que se pretenden desarrollar.
- Describir un sólo resultado en cada objetivo, es decir que todos los saberes son acciones, y deben ser declarados en verbos en infi-

nitivo: identificar, inferir, analizar, comprender, expresar, argumentar, proponer.

Por último, para la escritura de objetivos de aprendizaje se debe evitar:

- a) confundir el objetivo con el contenido;
- b) confundir el objetivo con una actividad de aprendizaje.
Ejemplo: *Realizar los ejercicios de la página 22*;
- c) confundir el objetivo por una actividad a realizar por parte del profesorado. Ejemplo: *Explicar el pase picado en Baloncesto*;
- d) confundir con un objetivo del profesorado. Ejemplos: 1. *Proporcionar una base teórica de las rocas metamórficas*. 2. *desarrollar las competencias investigativas en los estudiantes*.
- e) No tener claro el verbo a utilizar. Por ejemplo, la diferencia entre el *conocer* desde el punto de vista práctico y el punto de vista teórico, para este último es mejor utilizar verbos como distinguir, diferenciar, identificar.
- f) En objetivos a corto plazo, utilizar verbos ambiguos. Ejemplo: «Despertar el interés...».
- g) Emplear el verbo sustantivado. Se utiliza el infinitivo, o la introducción de una frase que señale la capacidad a desarrollar: «Que el estudiante sea capaz de...».

3. Definición de los Resultados de aprendizaje de la asignatura (RAA): estos deben ser claros, medibles y específicos para que se pueda evaluar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de las competencias.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), dispuso en el año 2013, una Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados del Aprendizaje, desde donde referencia algunos acercamientos sobre estas definiciones, que podemos consultar en la *tabla 1*.

Tabla 1

Definiciones de estos Resultados de Aprendizaje que han sido apropiados en el Espacio Europeo de Educación Superior

<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones explícitas de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado de completar nuestros cursos, según Universidad de New South Wales, Australia.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje, según el <i>Glosario de Tuning Educacional Structures</i>.</p>
<p>Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se definen en términos de conocimientos, competencias y habilidades que un estudiante ha alcanzado al final (o como resultado) de su compromiso con un conjunto concreto de experiencias de educación superior, según Council for Higher Education CHEA, EE.UU.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes, según <i>La Guía de Uso del ECTS</i>.</p>
<p>Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje, según (Jenkins y Unwin, 2001). Un resultado del aprendizaje es una declaración escrita de lo que se espera que el estudiante exitoso sea capaz de hacer al final del módulo/ asignatura o cualificación, según Adam, 2004.</p>	<p>Los resultados del aprendizaje como aquello que se espera que un estudiante conozca, comprenda o sea capaz de hacer, según el ámbito español, Artículo 2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES).</p>

Nota. Elaboración propia a partir de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2013), *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*, ANECA.

Al revisar las seis definiciones proporcionadas por el marco de referencia de ANECA, que igualmente es el referente del Ministerio de Educación Nacional⁷, se pueden identificar los siguientes elementos comunes que sirven para comprender en qué consisten los Resultados de Aprendizaje:

1. **Declaraciones explícitas y verificables:** son declaraciones claras y concretas que describen lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer al finalizar un proceso de aprendizaje. Estas declaraciones deben ser verificables, lo que implica que deben ser medibles y observables.

⁷ <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositiossuperior/SACES/Notas-Orientadoras/>

2. Conocimiento, comprensión y habilidades: no se limitan a la adquisición de conocimientos. también abarcan la comprensión (la capacidad para interpretar y hacer sentido de la información) y las habilidades (la capacidad para aplicar el conocimiento y la comprensión en contextos prácticos).
3. Resultado de una experiencia educativa: son el producto de la participación del estudiante en una experiencia educativa específica, ya sea un curso, módulo, programa o cualificación.
4. **Expectativas del estudiante:** describen lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del proceso de aprendizaje. Esto puede variar dependiendo del nivel de la cualificación o del contenido del programa.

Por tanto, los Resultados de Aprendizaje son declaraciones **explícitas, verificables y medibles** de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y sea capaz de hacer como resultado de una experiencia educativa específica. Es así como, el incluir resultados de aprendizaje en nuestros diseños curriculares favorece la perspectiva de mejoramiento que la Universidad declara desde su PEI en tanto, los Resultados de Aprendizaje:

- Orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje: proporcionan una guía clara tanto para los docentes como para los estudiantes sobre lo que se espera que se logre al final del curso o programa. Esto ayuda a los docentes a planificar sus métodos de enseñanza y evaluación, y a los estudiantes a entender qué se espera de ellos.
- Visibilizan la coherencia curricular: ayudan a garantizar que todas las partes del currículo (contenido, métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje, evaluaciones) estén alineadas y trabajen juntas para apoyar el logro de los mismos objetivos.
- Aportan a la evaluación del aprendizaje: proporcionan una base para la evaluación del aprendizaje. Permiten a los docentes tener claridad sobre los aspectos a evaluar para hacer seguimiento del proceso de aprendizaje y también medir si los estudiantes han adquirido el conocimiento, las habilidades y la comprensión esperados.

- Aportan a proceso de Aseguramiento de la Calidad de los Aprendizajes: son importantes para demostrar la calidad y la relevancia de un programa o curso. Pueden ser utilizados para revisar y mejorar continuamente el currículo (AVAC) y para demostrar a las partes interesadas (como los organismos de acreditación) que el programa o curso está logrando sus objetivos.

¿Cómo escribir un resultado de aprendizaje?:

- a. Empezar con un **verbo de acción** en presente simple⁸:
 1. Utilizar sólo un verbo por cada resultado de aprendizaje.
 2. Tener en cuenta que las habilidades de orden superior presuponen las de nivel inferior.
 3. Estructura (verbo + contenido + contexto).
 4. Revisar la guía con los verbos para la creación de resultados de aprendizaje (Grisales Herrera, 2024).
 - b. Declara el **contenido** explícitamente; cuáles son sus resultados globales del programa (relacionados a los objetivos del curso).
 - c. Es importante recordar que el resultado de aprendizaje debe ser **observable y medible**.
 - d. Plantear el **mecanismo de evaluación**, tener en cuenta que con un mecanismo podemos valorar diferentes resultados.
- 5.** Junto con los Resultados de Aprendizaje de la Asignatura se sugiere abordar cuáles serán los **aspectos a valorar** para hacer seguimiento al aprendizaje, pero también para acreditarlo, de esta manera tomará más sentido dentro de la definición de las unidades didácticas, la elección de las actividades de aprendizaje/evaluación, los recursos y la elección de los momentos, mecanismos, instrumentos de evaluación.

⁸ Se sugiere revisar los verbos de la taxonomía de Bloom de orden superior.

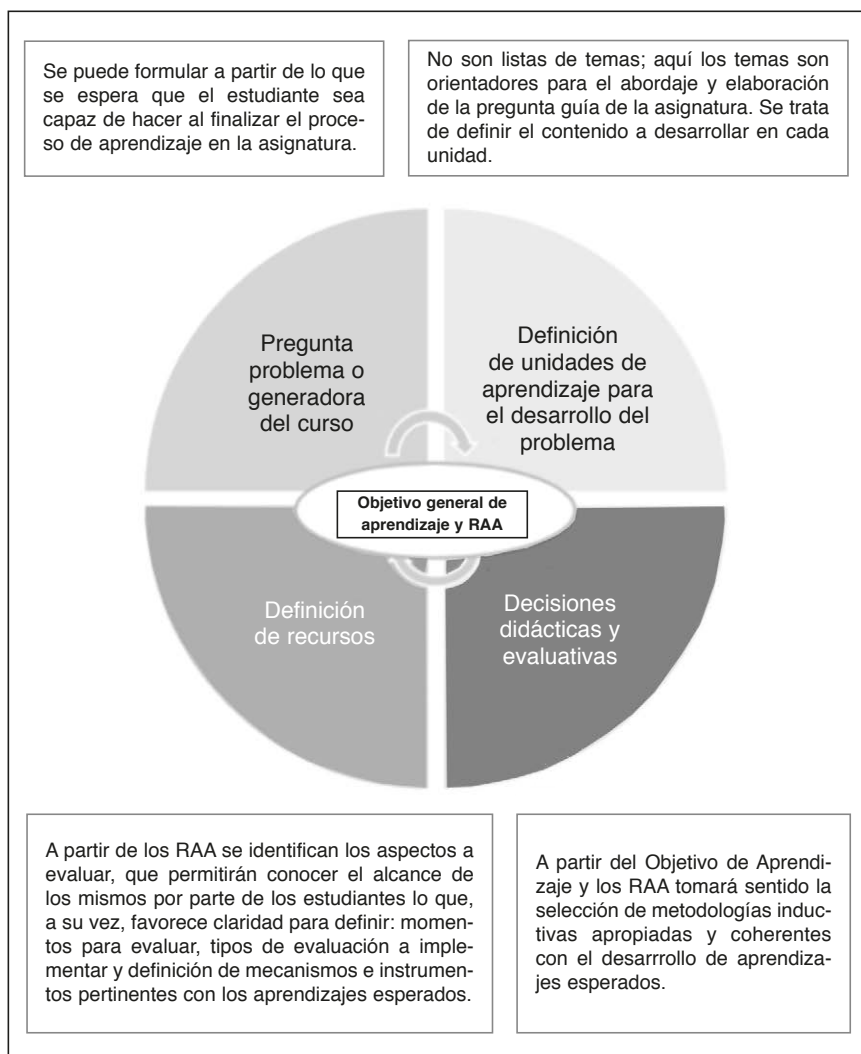
6. Diseño de situaciones de aprendizaje: a partir de los propósitos de aprendizaje declarados desde el objetivo general de aprendizaje y los resultados de aprendizaje de la asignatura en clave del desarrollo de las competencias y los niveles de tributación a las mismas podría sugerirse la siguiente ruta en el diseño de las situaciones de aprendizaje para el desarrollo del curso (planificación de la enseñanza):

- a. **La provocación:** En este punto se sugiere pensar en la posible **pregunta problema o generadora** relacionada con el contexto de los estudiantes y la vinculación con la vida real en la que se pudiera resolver o aplicar los diferentes saberes a desarrollar en la asignatura. Se sugiere una pregunta que englobe la totalidad de ejes temáticos conceptuales, procedimentales y actitudinales a desarrollar a lo largo de la asignatura.
- b. **Unidades didácticas o situaciones de aprendizaje:** Se refiere, **no** solo a enlistar los temas que deberán abordarse en un periodo de tiempo de manera secuencial cronológica, sino que también, este apartado podría incluir la descripción de las actividades o estrategias que se utilizarán para ayudar a los estudiantes a desarrollar los aprendizajes asociados a las competencias identificadas en el currículo del programa académico y que se desarrollarán durante esta unidad para favorecer el alcance del objetivo general de aprendizaje en la asignatura. Aquí es muy importante poder definir con claridad cuáles serán las estrategias de aprendizaje activo que favorecerán los aprendizajes, por ejemplo: resolución de problemas, trabajo colaborativo, investigación guiada, enseñanza basada en proyectos, etc.
- c. **Diseño de la estrategia evaluativa:** esta debe ser planificada de manera integral y continua, para poder medir y hacer seguimiento al progreso de los estudiantes en el logro de los Resultados de Aprendizajes de Asignaturas establecidos y, por ende, el desarrollo de las competencias. La evaluación deberá estar alineada con los procesos de aprendizaje y con los objetivos de aprendizaje. Se ampliará sobre esto más adelante.

- d. **Selección de recursos y materiales:** Para cada unidad didáctica se deben seleccionar los recursos y materiales adecuados para apoyar el desarrollo de habilidades y competencias. En este punto no se trata solo de lecturas, también es posible pensar en juegos, aplicaciones, tipo de ejercicios, videos y todos los materiales didácticos necesarios.

Figura 1

Planeación de asignaturas con enfoque en el desarrollo de competencias



4. CONSIDERACIONES FINALES

Con lo anterior se propone la mirada sobre la estrecha relación entre el enfoque pedagógico de activación del aprendizaje, la formación por competencias y las prácticas de diseño curricular y planeación de las situaciones de aprendizaje en las asignaturas; para ello, desde la dirección educativa se plantea un modelo de diseño microcurricular como guía, que oriente la planificación de los profesores, y que parta de la identificación de los procesos de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar para lograr los objetivos y resultados de aprendizaje, en lugar simplemente de enumerar los contenidos o temas que se deben cubrir en un semestre o periodo formativo.

Este enfoque está en consonancia con los propósitos de formación del Proyecto Educativo Institucional, que busca el desarrollo integral del sujeto a través de la formación de competencias, que comprenden el ser (dimensión valorativa del sujeto), el conocer (dimensión cognitiva del sujeto) y el hacer (dimensión práctica del sujeto-praxis). Esta conjunción entre los conocimientos y habilidades que componen las destrezas y, por otro lado, las disposiciones que hacen referencia a las actitudes y valores incorporados, son los elementos que permiten el logro de ciertas capacidades indispensables para ser ciudadanos críticos y profesionales que respondan con buen desempeño en contextos complejos y auténticos, lo que indiscutiblemente debe ser promovido y desarrollado desde toda la oferta formativa en la Universidad. En este sentido, y para el propósito de este apartado final, se busca trascender la mirada tradicional sobre la forma como diseñamos el currículo, comprendiendo que el aprendizaje es un proceso continuo y que los estudiantes necesitan desarrollar competencias que les permitan aprender a lo largo de toda la vida. Cabe resaltar también que, bajo un enfoque de diseño microcurricular a partir de procesos de aprendizaje, la evaluación no es solo un proceso de medición, sino que también es un proceso de retroalimentación que favorece el aprendizaje continuo de los estudiantes.

Promover desde la dirección educativa esta perspectiva de la evaluación, ocupa un lugar trascendental para corresponder con el enfoque del diseño microcurricular bajo el enfoque del desarrollo de competencias y con inclusión de resultados de aprendizaje y, por tanto, es importante resaltar varios aspectos:

1. Se habla de la importancia de una evaluación como posibilidad de aprendizaje, que va más allá de la evaluación tradicional centrada en la acreditación del estudiante (sumativa).
2. Se requiere un cambio de paradigma tanto de docentes como de estudiantes en la manera de concebir la evaluación, no sólo como una acreditación/comprobación de resultados, sino como una práctica centrada en los procesos de aprendizaje.
3. Para diseñar una estrategia evaluativa bajo el enfoque de la activación del aprendizaje y orientada a la formación por competencias, es necesario considerar aspectos como la implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de procesos metacognitivos, la construcción de una pedagogía de la pregunta para favorecer una actitud hacia el aprendizaje y la reflexión del docente en la apropiación de estrategias para la evaluación formativa en los tres momentos que las constituyen: planeación, desarrollo y retroalimentación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Versión 1.0. ANECA.
- Castro Peláez, K., López Ochoa, D., y Vélez Restrepo, J. (2019). *Evolución de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos y problemas al Instituto de Educación en Ingeniería de la Facultad de Minas en busca de una ingeniería para la vida*. Universidad Nacional de Colombia. 2° Congreso Latinoamericano de Ingeniería. Retos en la formación de ingenieros en la era digital. <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/139/133>
- Castro Rubilar, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, (10), 13-25.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal.
- Flórez Nisperuza, E. P., Martínez Díaz, L. A., y Hoyos Merlano A. M. (2022). El currículo por competencias en la educación superior. Una mirada desde los programas de formación de maestros. *Revista Boletín Redipe*, 11(4), 154-172. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1807/1723>
- Gilyazova, O. S., Zamoshchansky, I. I., y Vaganova, O. I. (2021). Defining, Classifying and Developing Soft Skills in Higher Education: Competency-Based and Humanistic Approaches. *Universidad y Sociedad*, 13(2), 241-248.

- Grisales Herrera, B. (2024). *Aprendizaje por competencias: Habilidades y acciones de pensamiento*. <https://shorturl.at/CEOQ2>
- Guzmán Droguett, M. A., Maureira Cabrera, Ó., Sánchez Guzmán, A., y Vergara González, A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889004>
- IES UCEVA. (2020). *Guía institucional para el diseño curricular basado en resultados de aprendizaje*. <https://www.uceva.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/ca-acuerdo-006-30062020-anexo.pdf>
- Lurie, H., & Garret, R. (2017). Deconstructing competency-based education: An assessment of institutional activity, goals, and challenges in higher education. *The Journal of Competency-based Education*, 2(3), e01047. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1047>
- Medina-Méndez, D. G. (2021). Flexibilidad curricular: mito o realidad en los programas profesionales de publicidad en Colombia. *Revista Panorama*, 15(2-29), 363-381.
- Ministerio de Educación Nacional -MEN, Consejo Nacional de Acreditación -CNA, y Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CONACES. (2022). *Nota Orientadora ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje?* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositiossuperior/SACES/Notas-Orientadoras/>
- Navas-Ríos, M. E., y Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño Curricular por Competencias en Educación Superior. La Experiencia de Dos Universidades en Colombia. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Opazo Salvatierra, M., Sepúlveda Obrequé, A., y Pérez i Cabaní, M. L. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 15(29), 19-33.
- Orjuela Benavides, J. A., y Estrada Montoya, J. H. (2013). Análisis de los discursos de los profesores sobre formación por competencias y su apropiación en el currículo en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. *Revistas UNAL: Acta Odontológica Colombiana*, 3(2), 13-40. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74241>
- Pérez Granado, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. *Voces de la Educación*, 3(6), 155-167. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127/114>
- Roa Mendoza, C. P. (2019). *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en Trabajo Social*. Tesis doctoral,

*Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia:
pautas para el diseño microcurricular basado en competencias*

Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voce/article/view/127/114>

UNESCO. (2022). Transforming higher education institutions into lifelong learning institutions. *UIL Policy Brief*, 14(56). <https://shorturl.at/agi78>

Universidad ICESI. (2018). *ACA Aseguramiento de la Calidad y el mejoramiento continuo de los aprendizajes*. Editorial Universidad Icesi. <https://www.calameo.com/read/0000214909571d8181ce1>

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):

Grisales Herrera, B. E. (2024). Dirección educativa y transformación en la educación superior en Colombia: pautas para el diseño microcurricular basado en competencias. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (50), 15-40.