



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES

Diego Villada Osorio
Martha Lucía García Naranjo
María Carmenza Grisales Grisales



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS CURRICULARES

Diego Villada Osorio
Martha Lucía García Naranjo
María Carmenza Grisales Grisales

Manizales, abril de 2022

Villada Osorio, Diego

Sistema de evaluación de programas curriculares / Diego Villada Osorio, Martha Lucía García Naranjo y María Carmenza Grisales Grisales. -- Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividad, CIMAD, 2022.

226 páginas.

ISBN: 978-958-5468-38-2

1. Currículo. 2. Evaluación curricular. 3. Planificación curricular. 4. Currículo-Investigación. I. Título. II. García Naranjo, Martha Lucía. III. Grisales Grisales, María Carmenza.

Dewey 375.006 cdd 21
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

César Augusto Sepúlveda Ortiz
Secretario General

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Irma Soto Vallejo
Decana Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas

Luis Alberto Vargas Marín
Director Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo

Sistema de evaluación de los programas curriculares

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Grupos de investigación:

Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades

Grupo de investigación CIMAD. Centro de Investigación en Medio Ambiente y Desarrollo

Manizales, abril de 2022

ISBN: 978-958-5468-38-2

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Libro con resultados de la investigación “Investigación Evaluativa de los Programas Curriculares de la Universidad De Manizales”, inscrita en la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Manizales, mediante Resolución 025 de 4 Abril de 2016.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Centro Editorial Universidad de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente comprometen a la Universidad de Manizales.

Contenido

Presentación.....	15
Capítulo 1	
EVALUACIÓN CURRICULAR. LA FRONTERA INVISIBLE.....	17
1.1. Un currículum que se evalúa y se deja evaluar.....	21
1.2. De un currículum estable a un currículum en construcción.....	24
1.3. Unidad dinámica formativa: currículum y evaluación.....	26
1.4. La pedagogía tiene la palabra.....	28
1.5. La evaluación curricular como escenario de reconocimiento.....	31
Capítulo 2	
APRENDIZAJE Y CURRÍCULO:	
CONTEXTO, PRÁCTICA Y REALIDAD.....	35
2.1. Contexto.....	35
2.2. Práctica.....	36
2.3. ¿Realidad?.....	40
2.4. Características sustantivas de un currículum pensado en y para el aprendizaje.....	43
2.5. Transitar de la teoría a la práctica.....	48
Capítulo 3	
EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	51
3.1. Componentes del proyecto de investigación.....	51
3.2. Investigadores.....	51
3.3. Resumen ejecutivo.....	52
3.4. Problema de investigación.....	53
3.5. Referente teórico.....	55
3.6. Antecedentes de la evaluación curricular.....	60
3.7. Objetivos de la investigación.....	62
3.8. Metodología de la investigación.....	62
3.9. Resultados esperados.....	63
3.10. Impactos esperados a partir del uso de los resultados.....	64
3.11. Cronograma de actividades.....	64
Capítulo 4	
¿QUÉ ES UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR?.....	67

4.1. Categorías curriculares a intervenir.	73
4.1.1. Formación.	73
4.1.2. Disciplinariedad.	78
4.1.3. Contexto.	83
4.1.4. Flexibilidad.	88
4.2. Categorías, subcategorías y sus características a evaluar.	92
4.3. Estructura de las variables Sistema de Evaluación Curricular.	93
4.3.1. Categorías, subcategorías, características, indicadores, valoración por escalamiento y plan de intervención.	93
4.4. Indicadores de valoración curricular.	96
4.4.1. Coherencia.	96
4.4.2. Pertinencia.	97
4.5. ¿Cómo se responde el instrumento matriz de valoración?.	99
4.5.1. Instrumento de valoración: Categoría formación (primera parte).	101
4.5.2. Instrumento de valoración: Categoría disciplinariedad (segunda parte).	102
4.5.3. Instrumento de valoración: Categoría contexto (tercera parte).	102
4.5.4. Instrumento de valoración: Categoría flexibilidad (cuarta parte).	105
4.6. Plan de intervención.	106
4.6.1. ¿Qué hacer con las valoraciones?.	106

Capítulo 5

FASE CUANTITATIVA DE LA EVALUACIÓN.	109
5.1. Identificación de los programas y las facultades.	109
5.2. Resultados.	111
5.2.1. Valoración general de las cuatro categorías curriculares en todos los programas.	111
5.2.2. Valoración de la pertinencia y coherencia en las cuatro categorías curriculares.	112
5.2.3. Valoración de los programas por niveles de formación.	112

Capítulo 6

FASE CUALITATIVA DE LA EVALUACIÓN.	131
6.1. Plan de intervención. Acciones de mantenimiento.	132
6.1.1. Categoría formación.	132
6.1.2. Categoría disciplinariedad.	134

6.1.3. Categoría contexto	134
6.1.4. Categoría flexibilidad.	134
6.2. Plan de intervención. Acciones de mejoramiento	138
6.2.1. Categoría formación	138
6.2.2. Categoría disciplinariedad	138
6.2.3. Categoría contexto	141
6.2.4. Categoría flexibilidad.	141

Capítulo 7

RESULTADOS CUALITATIVOS	145
7.1. Análisis de las frecuencias en los resultados cuantitativos en las cuatro categorías	145
7.2. Análisis de las ponderaciones en los resultados cuantitativos en las cuatro (4) categorías	149
7.3. Resultados cualitativos generales	162
7.3.1. Categoría formación	164
7.3.2. Categoría disciplinariedad	166
7.3.3. Categoría contexto	168
7.3.4. Categoría flexibilidad.	168

Capítulo 8

TEORÍAS EMERGENTES	173
8.1 La evaluación del ecosistema curricular	173
8.2 Evaluación curricular participativa	178
8.3 Innovación curricular como acontecimiento social	180

Capítulo 9

PLANES DE INTERVENCIÓN	185
9.1. Plan de intervención. Acciones de mejoramiento	185
9.1.1. Implementación de prácticas de aula en lo relativo a gestión del conocimiento de proyección social.	187
9.1.2. Actualización de los docentes en los aspectos investigativos y disciplinares.	187
9.1.3. Estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas.	187
9.1.4. Articulación entre currículo y entorno.	187
9.1.5. Gestión del conocimiento en la cual se considera la investigación formativa e investigación en sentido estricto, a través de la implementación de prácticas de aula.	192

9.1.6. Plan de intervención según los resultados cuantitativos en las cuatro categorías.	198
9.1.7. Plan de intervención según los resultados cuantitativos en las cuatro (4) categorías.	200
9.2. Síntesis del plan de intervención	203
9.2.1. Un propósito y siete (7) acciones prioritarias	203

Capítulo 10

GUÍA PARA LA MODERNIZACIÓN CURRICULAR	205
10.1. Definir los básicos del currículum	207
10.2. Evaluar el currículum	208
10.3. Profundizar en la transversalidad académica	210
10.4. Actualizar la fundamentación de los programas	212
10.5. Traducir las actualizaciones en organización curricular	214
10.6. Especificar los lineamientos pedagógicos.	215
10.7. Actualización de contenidos microcurriculares	216
10.8. Ampliar el componente de flexibilidad.	217
10.9. Hacer seguimiento a la modernización	218
Referencias	221

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Consolidado de todos los programas. Valoración del indicador coherencia en las cuatro categorías	111
Gráfico 2. Consolidado de todos los programas. Valoración del indicador coherencia en las cuatro categorías	112
Gráfico 3. Representación de los programas curriculares en los niveles de formación.	113
Gráfica 4. Programa de Posdoctorado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares.	114
Gráfico 5. Programas de formación posdoctoral. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	115
Gráfico 6. Programas de formación posdoctoral. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	115
Gráfico 7. Programa de Doctorado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares.	116
Gráfico 8. Programas de Doctorado. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	117

Gráfico 9. Programas de Doctorado. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	117
Gráfico 10. Programa de Maestría. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares	119
Gráfico 11. Programas de Maestría. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	119
Gráfico 12. Programas de Maestría. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	120
Gráfico 13. Programa de Especialización. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares	121
Gráfico 14. Programas de Especialización. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	122
Gráfico 15. Programas de Especialización. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	122
Gráfico 16. Programa de Pregrado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares	124
Gráfico 17. Programas de Pregrado. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	124
Gráfico 18. Programas de Pregrado. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	125
Gráfico 19. Programa de Técnicos y Tecnológicos. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares	126
Gráfico 20. Programas de Técnicos y Tecnológicos. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares.	126
Gráfico 21. Programas de Técnicos y Tecnológicos. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares	127
Gráfico 22. Frecuencias de las cuatro categorías curriculares. Resultados generales	145
Gráfico 23. Ponderaciones de las cuatro categorías curriculares. Resultados generales	149
Gráfico 24. Ponderaciones de la categoría formación por niveles de valoración.	152
Gráfica 25. Frecuencias del indicador coherencia en las cuatro categorías	153
Gráfico 26. Ponderaciones del indicador coherencia en las cuatro categorías	155
Gráfico 27. Frecuencias del indicador pertinencia en las cuatro categorías	157

Gráfico 28. Ponderaciones del indicador pertinencia
en las cuatro categorías 159

Gráfico 29. Ponderaciones del indicador pertinencia en la
categoría formación. Comparativo con las otras categorías. 160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades realizadas en la ejecución del proyecto 65

Tabla 2. Las categorías formación integral,
disciplinarietàad, contexto y flexibilidad 92

Tabla 3. Componentes del sistema de evaluación curricular 94

Tabla 4. Cuestionamientos para cada categoría formación 101

Tabla 5. Cuestionamientos para cada categoría disciplinarietàad. 103

Tabla 6. Cuestionamientos para cada categoría contexto 104

Tabla 7. Cuestionamientos para cada categoría flexibilidad 105

Tabla 8. Relación de facultades que participaron
en la evaluación curricular 109

Tabla 9. Lista de programas con la evaluación cuantitativa. 110

Tabla 10. Relación de programas de formación Posdoctoral 114

Tabla 11. Relación de programas de formación Doctoral 116

Tabla 12. Relación de programas de formación de Maestría. 118

Tabla 13. Relación de programas de formación de Especialización. 120

Tabla 14. Relación de programas de formación de Pregrado 123

Tabla 15. Relación de programas de formación
de Técnico y Tecnológicos. 125

Tabla 16. Lista de programas evaluados en la fase cuantitativa 128

Tabla 17: Síntesis de acciones para el plan de intervención curricular. . . 132

Tabla 18: Síntesis de acciones para el plan de mejoramiento curricular. . . 138

Tabla 19: Síntesis de acciones para el plan de intervención curricular. . . 186

Tabla 20: Síntesis de acciones para el plan de mejoramiento curricular. . . 192

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Acciones del plan de intervención categoría formación 133

Figura 2. Acciones del plan de intervención categoría disciplinarietàad . 135

Figura 3. Acciones del plan de intervención categoría contexto. 136

Figura 4. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad 137

Figura 5. Acciones del plan de mejoramiento categoría formación. 139

Figura 6. Acciones del plan de mejoramiento categoría disciplinarietàad . 140

Figura 7. Acciones del plan de mejoramiento categoría contexto	142
Figura 8. Acciones del plan de mejoramiento categoría flexibilidad . . .	143
Figura 9. Acciones del plan de intervención categoría formación	165
Figura 10. Acciones del plan de intervención categoría disciplinariedad. .	167
Figura 11. Acciones del plan de intervención categoría contexto	169
Figura 12. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad . . .	171
Figura 13. Ecosistema curricular.	177
Figura 14. Acciones del plan de intervención categoría formación	188
Figura 15. Acciones del plan de intervención categoría disciplinariedad . . .	189
Figura 16. Acciones del plan de intervención categoría contexto	190
Figura 17. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad . . .	191
Figura 18. Acciones del plan de mejoramiento categoría formación. . .	193
Figura 19. Acciones del plan de mejoramiento categoría disciplinariedad. .	195
Figura 20. Acciones del plan de mejoramiento categoría contexto	196
Figura 21. Acciones del plan de mejoramiento categoría flexibilidad . .	197
Figura 22. Ruta para la modernización del currículum.	206

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1. Componentes del sistema de evaluación	68
Esquema 2. Componentes dinámicos de la formación	77
Esquema 3. Componentes dinámicos de la disciplinariedad	83
Esquema 4. Componentes dinámicos del contexto.	87
Esquema 5. Componentes dinámicos de la flexibilidad.	91
Esquema 6. Ruta para el diligenciamiento de los planes de mantenimiento o mejoramiento	100

Presentación

Evaluar es comenzar a mejorar. Tal premisa se cumple en hechos cuando la evaluación se asume con rigor metodológico y con el cúmulo de experiencias venido de miradas diversas de investigadores o expertos. El resultado, en una institución o empresa, es un avance que se soporta en procesos objetivos que le permiten cuantificar, cualificar y valorar su funcionamiento.

Ahora, en el contexto de la pedagogía la producción teórica y práctica sobre el currículum ha dado lugar a la evaluación curricular como una forma de develar las tensiones, los avances o retrocesos ocurridos en el trayecto del Qué, el Cómo, el Con qué y el Para qué del currículum; de ello, dan cuenta los numerosos y variopintos estudios que apuntalan este desarrollo actual de la evaluación curricular. Entonces, la evaluación curricular es un proceso propio del currículum. Es uno de los aspectos que dinamiza al currículum, que lo hace “mover” hacia cambios, a veces profundos, que impactan con gran riqueza la esencia curricular que da vida a una institución educativa.

De lo anterior, deriva la responsabilidad institucional de lograr cada vez mayor coherencia y pertinencia en su ejercicio con la evaluación curricular como el proceso investigativo que descubre falencias y fortalezas y orienta futuro. Así pues, resulta ineludible que la formación y la educación estén vinculadas estrechamente con la evaluación y la valoración.

En ese orden de ideas, es evidente la importancia de la evaluación curricular para los procesos educativos y formativos, entre otras razones, porque permite tener conocimiento de lo que sucede en ellos; así, los cambios o ajustes a la organización curricular repercuten en gran medida en la institución; es decir, que se confirma la conexión entre el currículum, la evaluación curricular y la institución vista de manera global. Se trata de una mirada integradora en la cual se valoran las vivencias de gestión académica, las orientaciones pedagógicas y de gestión del currículum, como también la forma en que el quehacer institucional responde a las políticas y lineamientos de la normativa nacional e internacional para apuntar a la calidad y al mejoramiento continuo.

En el escenario anterior, en este trabajo *Sistema de evaluación de programas curriculares*, aplicado en la Universidad de Manizales, hay discurso y práctica en torno al asunto de la evaluación curricular. Aquí, estudios

con visiones diversas se complementan para mostrar aspectos teóricos y metodológicos de las concepciones curriculares y de la trayectoria de los sistemas de evaluación curricular.

Finalmente, esta obra plantea también que la evaluación curricular debe ser sistemática, rigurosa, procesual y holística; una actividad permanente que convoque actores académicos y varias dependencias de la institución para que asuman la evaluación curricular como un proceso continuo de investigación participativa y colaborativa.

Capítulo 1

EVALUACIÓN CURRICULAR.

LA FRONTERA INVISIBLE

La Pedagogía¹ es un campo de la formación² y de la educación que representa vocación reflexiva, crítica, transformadora e integradora y en la cual el currículum, la evaluación y la inspiración nacidas de esa vocación, se constituyen en el valor agregado de la evaluación curricular. Ahora, la perspectiva pedagógica nos dice que existen requerimientos importantes a los cuales hay que acudir, sin duda alguna, como lo es otorgar valor a lo que nos proporcionan las demandas del mundo externo y el mundo interno, al igual que la realidad y las realidades que constituimos. Demandas que, por lo demás, tienen sentido en tanto tengamos conciencia de lo que sucede dentro y fuera de la universidad, de nuestras vidas, disciplinas y profesiones.

A decir de Ban Ki-moon, exsecretario general de las Naciones Unidas, “el desarrollo sostenible es el gran reto de nuestra época”. Este es un referente importante para todo currículum universitario, el cual, si es visto desde la perspectiva pedagógica, nos invita a pensar el asunto desde la condición reflexiva, crítica y transformadora. A este respecto, agrega Ban Ki-moon: “Nuestro mundo vive tiempos difíciles: familias y comunidades enteras siguen sumidas en la pobreza. El cambio climático amenaza los medios de subsistencia de muchas personas”. Entender lo dicho, no solo es una reflexión sobre algo evidente, sino que es un mandato a tener presente y sobre el que debemos actuar todos los ciudadanos. En materia formativa se convierte en una necesidad como si se tratara de un imperativo categórico, sobre el cual debemos actuar permanentemente en beneficio del bien común y del bienestar de todos. Finalmente, manifiesta Pikety (2018) que “los conflictos proliferan. Las desigualdades se acrecientan. Todas estas crisis no harán sino agravarse, si no hacemos nada para evitarlo” (p. 9).

1 La pedagogía está referida hoy a la reflexión crítica, en lo posible transformadora, en torno la formación y a los procesos educativos.

2 La palabra formación en este contexto será utilizada como aquel proceso de acompañamiento y preparación de los futuros profesionales a través de los procesos educativos. En este sentido, se nombrará como formación asistida.

La conexión real con lo que sucede en el contexto, con los referentes mundiales, con las necesidades y problemas de época e igualmente poder brindar respuestas concretas, son la razón de ser de los procesos educativos en tanto estén conectados con la transformación del quehacer formativo; de hecho, tales procesos se podrían convertir en un sistema evaluativo que, para el caso del currículum, exigen y permiten modificaciones que canalizan las respuestas a las necesidades, dificultades, problemas y conflictos que deben ser atendidos. Y en este ámbito, la evaluación curricular no es otra cosa que la posibilidad de dar valor, reflexionar, reconocer, ajustar, transformar y/o innovar el *Qué*, el *Cómo*, el *Con qué* y el *Para qué* de la formación. Lo anterior, nos puede proporcionar el valor agregado que se requiere para que la evaluación del currículum tenga sentido.

Por consiguiente, son varios los asuntos que deben enfrentarse en el escenario de la valoración del currículum. Como primera medida, debemos establecer la diferencia entre currículum y currículo; entre currículum y plan de estudios; formación y educación y finalmente, entre valorar y evaluar. De otro lado, es necesario enfrentar el sentido que tienen los contenidos en la estructura, organización y funcionalidad del currículum; en este caso los contenidos son temáticos, procedimentales y actitudinales. Y, en tercer lugar, es oportuno aclarar las diferencias que existen entre estructura, organización y funcionalidad curricular, los cuales están igualmente vinculados con la evaluación y, por lo tanto, es necesario diferenciar los conceptos evaluar y valorar.

Currículum es el camino y trayecto que se ha recorrido en la formación. Currículo es el camino que será recorrido en el campo formativo y que ha sido asimilado al plan de estudios. A partir de lo anterior, se puede observar la razón por la cual existe la confusión entre currículum y currículo con plan de estudios. Se debe tener en cuenta que son escenarios categoriales diferentes, donde existen dificultades importantes para comprender y actuar en los procesos educativos, la enseñanza y el aprendizaje y, en general, en la formación. Esta confusión es una limitante trascendental para constituir una verdadera evaluación curricular³.

Un plan de estudios es el conjunto de contenidos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales cursados o desarrollados en la formación asisti-

3 Durante el presente estudio nos referiremos a ambos conceptos de manera indistinta debido al lugar que le ha dado su uso cotidiano, sin embargo, las comprensiones sobre la esencia del concepto no se limitan a ejercicios conceptuales preliminares, sino más bien, al desarrollo mismo de intervenciones y prácticas curriculares integrales.

da de un programa académico profesional. Es de anotar, que los planes de estudio, por lo general, se ocupan de los contenidos temáticos o cognoscitivos, esto, nos indica que la enseñanza está dirigida a la tematización. De allí que los contenidos y su desarrollo no sean equivalentes a currículum o currículo, debido, precisamente, a que la formación y el currículum tiene múltiples y diversas implicaciones educativas, lo cual los ubica en otro nivel de complejidad.

La formación no se reduce únicamente a contenidos prescritos, en razón a que esta se logra con la conjunción de múltiples circunstancias, acontecimientos y aprendizajes, venidos de múltiples fuentes educativas, sociales y culturales. El currículum responde al qué, cómo, con qué y para qué de los procesos educativos y de la formación. En este orden de ideas, el currículum, en su esencia, implica fundamentalmente a la formación asistida y, a su vez, la formación asistida se alcanza a través de las intervenciones sistemáticas, intencionadas, participativas y otras tantas, que se presentan implícitamente en ella. En este punto ya es necesario clarificar lo que significa formación y educación.

Si nos remitimos a la etimología de las palabras, podríamos decir que formación se define como el proceso que permite “dar forma” o, “el acto de formar” o “transformar”, es decir, modificar; mientras que educación es el conjunto de estrategias intencionadas que permiten la formación. Educación es la acción de educar y educar es la acción de abrir posibilidades, orientar, acompañar y permitir que la otra (s) persona (s) logre ser lo que sueña ser o lo que alguien desea que esta sea. En los procesos educativos existe un vínculo estrecho entre los dos acontecimientos en cuestión, dado que el uno favorece la existencia del otro.

La formación y la educación están vinculadas estrechamente con la evaluación y la valoración. Como primera medida, evaluación es la acción de evaluar y evaluar es “dar valor” a algo en concreto, persona, fenómeno, circunstancia, situación, proceso o cosa. En segundo término, valorar es la acción de emitir juicios que permitan cualificar o cuantificar lo que se pretende evaluar. En este orden de ideas, la conexión entre las dos (2) acciones es la que le otorga sentido a la importancia que tiene para los procesos educativos y formativos, el tener conocimiento de lo que sucede en ellos. Para el caso de la evaluación del currículum, tiene sentido su presencia al permitir develar las tensiones como también los avances o retrocesos ocurridos a lo largo del qué, el cómo, el con qué y el para qué.

También es oportuno dejar en claro un concepto que es connatural a los procesos educativos, formativos y curriculares; se trata de los contenidos. Estos, dan cuenta del qué curricular de manera directa y concreta. El contenido es aquello que se encuentra ubicado dentro de un recipiente y que tiene sustancia que para el caso del currículum es lo que lo estructura y lo constituye. Es de anotar que existen tres tipos de contenidos que hacen parte de la estructura curricular, a saber: temáticos o cognoscitivos, procedimentales o de procesos y actitudinales o personales.

En materia curricular siempre ha existido, al menos en los últimos años, un marcado énfasis en lo concerniente a lo cognoscitivo; por esta razón, se sigue creyendo en la promesa de que es suficiente enseñar y, en lo posible, aprender o aprehender conocimientos para alcanzar lo deseado en la formación asistida y en los procesos educativos; esto nos dice que se ha creído que es suficiente con la tematización para dar cuenta de lo procedimental y lo actitudinal. Dicho de otra manera, se supone que la formación personal o actitudinal, al igual que el hacer, el actuar o el proceder dependen única y exclusivamente del enseñar y del aprender conocimientos o temas.

Finalmente, debemos poner en consideración lo que le atañe al currículum en sí mismo, como es la estructura, organización y dinámica. La estructura curricular son todos aquellos elementos que lo constituyen para dar cuenta del qué enseñar o en qué formar; estos elementos que se han constituido en los contenidos que, como lo mencionamos con anterioridad, son especialmente los contenidos temáticos o cognoscitivos. Dichos contenidos se “organizan” en asignaturas, materias o áreas que hoy denominamos actividades académicas (AA) y que corresponden a lo que será enseñado por los docentes en un programa académico concreto o en una profesión.

De la manera como se organizan los contenidos en lo espacial y temporal, se deriva la organización curricular, que en los procesos educativos universitarios está definida por AA, estas, a la vez, en campos de formación y dichos campos en semestres académicos que finalmente se convierten en la duración mínima y final del programa académico. Del modo como se ponen en escena los contenidos en el diario vivir de lo educativo, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la formación asistida y en la cotidianidad de las intenciones o necesidades en el desempeño del futuro profesional, se configuran las dinámicas curriculares. Y la dinámica curricular es la manera(s) como hacemos nuestras docencias o procesos educativos en la institución educativa.

Entonces, dicho lo anterior, nos podríamos preguntar ¿qué es evaluación del currículum?, ¿cómo se procede al respecto? y ¿cómo se constituye un sistema de evaluación del currículum? Dar valor a lo que se hace en los escenarios de lo curricular, no es otra cosa que dar sentido a lo que se hace en materia formativa vía procesos educativos.

1.1. Un currículum que se evalúa y se deja evaluar

Se hace necesario plantear qué se entiende por currículum. Un currículum es un conjunto de experiencias de aprendizaje, debidamente planificadas, planeadas, sistemáticas y organizadas en torno a la formación, que se evalúa y se deja evaluar. Por otra parte, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2015) la conceptualización se plantea con mirada precisa sobre el currículum:

Es posible identificar por lo menos dos visiones principales del currículum. Por un lado, una perspectiva amplia que ve el currículum como el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. (p. 4)

Con lo cual estamos dando cuenta de una educación centrada en objetivos, ya conocida como Diseño Instrumental y Tecnología Educativa, que tendría un escenario importante en los años sesenta del siglo pasado.

Ahora, usualmente currículum se comprende como “los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido” (p. 54). En una segunda perspectiva se puede pensar “un enfoque más restringido que considera el currículum como el conjunto de los programas de estudio construidos sobre bases disciplinares” (Meléndez, 2015, p. 54).

La existencia de un sistema de organización de los contenidos temáticos, procedimentales y actitudinales, le permite a la institución educativa y, en particular a la universidad, centrarse en asuntos específicos en torno a la formación de los futuros profesionales. “De ahí se desprende que siendo el currículum el núcleo o médula de la acción docente, su evaluación juega un

papel preponderante en la retroalimentación para mantenerlo actualizado en función de las necesidades propias del sistema educativo y de la sociedad” (Salas, 2016, p. 3).

En el tiempo presente las necesidades y posibilidades formativas transitan entre la diversidad y la inclusión; lo que implica nuevas posturas en materia curricular y en el campo educativo. En este caso, hacemos referencia a la formación que acompaña los procesos educativos universitarios, para ser más específicos; de hecho, “el currículo determina en gran medida si la educación es inclusiva, con lo cual desempeña un papel importante a la hora de garantizar que se imparta equitativamente” (Stabback, 2016, p. 4). Insiste este autor en que “También proporciona la estructura para impartir un aprendizaje de calidad”, dado que en él habitan no sólo el qué, sino el cómo hacer las cosas para que impacten la formación y los aprendizajes, “especialmente en los casos en que los docentes estén poco calificados o tengan poca experiencia, que las aulas no cuenten con suficientes recursos y los alumnos carezcan de marcos previos en los que situar su aprendizaje” (p. 4).

Se espera entonces que el currículum dote la formación y los procesos educativos de todo aquello que permita el desempeño y la actuación necesaria. “Asimismo, el currículo articula tanto las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida como las competencias necesarias para el desarrollo holístico” (Stabback, 2016, p. 4).

De esta manera, podríamos decir que “el currículo es, en términos más simples, una descripción de qué, por qué, cómo y cuándo deberían aprender los estudiantes” (p. 8). Lo más importante, en este sentido, es que “el currículo no es, por supuesto, un fin en sí mismo; más bien, su objetivo es tanto lograr resultados de aprendizaje útiles y valiosos para los estudiantes como cumplir una serie de demandas sociales y políticas de gobierno” (Stabback, 2016, p. 8). Y agrega que “Mediante el currículo se resuelven las preguntas fundamentales de carácter económico, político, social y cultural acerca de los objetivos, los propósitos, el contenido y los procesos educativos” (p. 8).

Bajo otra perspectiva, actualmente el currículum se articula con la equidad y la justicia social. Una universidad moderna lo es en tanto procure estar a tono y al tanto de lo que sucede en el mundo, y permita que los más desprotegidos accedan a la formación y a las oportunidades. “El currículo atiende las necesidades formativas de los más desprotegidos o de

los peor situados en el sistema educativo”, lo cual no es suficiente para las condiciones sociales y personales de ajuste, “sino que, además, ponderará la justicia curricular como la generación de condiciones para que el currículo se convierta en un espacio de aprendizaje en entornos altamente cambiantes y complejos” (Cruz, 2016, p. 2), con lo cual se procura la potenciación humana, “donde la capacidad adaptativa y creativa se convierten en el capital máspreciado para el desarrollo de la sociedad contemporánea” (Cruz, 2016, p. 2). Y según Martínez y Orozco (2016) “El enfoque praxeológico entiende el currículo como proceso y producto aglutinador de dichas prácticas y saberes, sintetizando las posiciones epistemológicas, psicológicas, educativas que se pretenden desarrollar, definiendo así la práctica concreta de la enseñanza” (p. 131).

Así pues, evaluar el currículum no sólo es una necesidad de este momento histórico sino una obligación académica y un requerimiento de los procesos educativos y administrativos de la formación universitaria. “La evaluación es hoy en día uno de los temas más relevantes en el contexto educativo” (Ávila y Paredes, 2015, p. 54). Evaluación es la acción de evaluar, es relevante y compromete a la comunidad educativa. “La relevancia radica en que la sociedad, es más consciente que nunca de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar y de ser evaluado” (Ávila y Paredes, 2015, p. 54). Para León et al. (2017), “El concepto de evaluación, al igual que los demás aspectos asociados con la educación” (p. 89), los cuales coexisten de manera incoherente y, ante todo, con alto sentido de necesidad, de este modo, la educación “se caracteriza por su polisemia y la existencia de un conjunto significativo de teorías, reflexiones, debates y apuntes con respecto a su aplicación al interior de la escuela o en un programa” (León et al., 2017, p. 89) de manera que sean urgentes su coherencia y claridad en el momento de la evaluación curricular.

De acuerdo con Ávila y Paredes (2015), “Es evidente el reconocimiento de la evaluación en los actuales momentos; sin embargo, ni las instituciones educativas ni los docentes están preparados para implementar los lineamientos que permitan una transformación significativa de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 54). Vílchez (2004) por su parte, expresa que esta evaluación.

Debe velar porque permanezcan los valores universales inmanentes, al tiempo que cambia y modifica el currículo para ponerlo a tono con los avances sociales, científicos y tecnológicos. En pocas palabras, el currículo más que una pres-

cripción es una hipótesis flexible, susceptible de modificarse por la participación de los alumnos, maestros, otros agentes educacionales y por la retroacción que causa la misma acción educativa. (p. 9)

La evaluación curricular es entonces un proceso que no se resuelve única y exclusivamente a través de acciones colectivas, sino también con la reflexión crítica y la problematización, es decir, se gestiona y autogestiona en forma permanente.

1.2. De un currículum estable a un currículum en construcción

Según Rangel (2015), “El currículo es un tema central en las llamadas Ciencias de la Educación a escala internacional”, (p. 2). Y se entienden tales ciencias de la educación como las ciencias humanas que configuran el campo de la teoría de la educación y de todas aquellas disciplinas educativas, que aportan a las explicaciones acerca de la educación y de los procesos educativos. “Los enfoques teóricos que se adoptan a menudo se basan en una aproximación tradicional de contenidos temáticos” (p. 2).

Aquí existe una postura limitada de la existencia del currículo en la cual sólo se ejerce la formación supeditada a lo que proporciona el contenido, en especial, lo temático. “Por otra parte, otras corrientes, influenciadas por el Constructivismo tienden a negar la pertinencia misma del currículo” (p. 2). Sin embargo, este sigue presente y no han logrado generar transformaciones importantes, significativas o mínimas, en su existencia. “De esta manera se plantea una propuesta para desarrollar un currículo anclado en los procesos sociales y educativos (currículo vivo) que se conciba y adopte de manera deliberativa y democrática para dar respuesta a los problemas y desafíos educativos actuales” (Rangel, 2015, p. 2). Esta es una idea del deber ser curricular en torno a la formación.

La idea del currículo vivo lleva a entenderlas en las condiciones que comprometen a un currículum que vive de manera intensa, lo que implica la formación pertinente, en contexto, de actualidad y, ante todo, respondiente a las necesidades y exigencias conforme a las condiciones de la(s) realidad(es) y del mundo contemporáneo. A decir de Rangel (2015), “La convergencia entre la idea planificada y la experiencia educativa lo denominaremos “currículo vivo” (p. 4).

Además, es pertinente comentar que el currículum que no se evalúa es un currículum muerto. Un currículum que vive es aquel que tiene sentido,

que está por encima de la repetición y la mecanización de contenidos temáticos, que les pertenece a las personas que aprenden y que no está sometido a los procesos administrativos. Un currículum que vive sabe leer las necesidades de las personas en formación y, por consiguiente, se sabe adaptar a las necesidades individuales, sin perder el sentido que le corresponde en su naturaleza y propósitos.

Hacer referencia a un currículum vivo no es una mera clasificación o categorización. Insiste Rangel (2015) en que “esta caracterización no es solamente semántica, tampoco se trata de una mera clasificación academicista” (p. 4). Y arguye que “vale diferenciarla del currículo burocrático que no coincide con las experiencias escolares”, así mismo “y peor aún, esa visión se interesa muy poco en las prácticas escolares, ya que el enfoque burocrático concibe al currículo como un documento que prescribe actividades y objetivos” (p. 4).

En este orden de ideas, “no se cuestiona que éstos sean factibles en un contexto dado o que los docentes se opongan a su ejecución” (p. 4). Un currículum que vive se deja evaluar y con base en ello se transforma. Tal es el caso del enfoque curricular por competencias, en lo planteado por los autores “la evaluación en este enfoque curricular es una parte integral del aprendizaje, que implica observar y juzgar el desempeño de cada estudiante basándose en criterios de evaluación, evidencias pertinentes, actividades de aprendizaje y en principios orientadores establecidos” (Ávila y Paredes, 2015, p. 53). A decir de Castillo y Cabrerizo (2010; citados por Ávila y Paredes, 2015), “la evaluación constituye un proceso fundamental en la ejecución del currículo” (p. 54).

Así, la evaluación, “forma una unidad inseparable con él, ya que proporciona en cada momento información precisa que permite la valoración de la situación educativa” (Ávila y Paredes, 2015, p. 54), lo cual se convierte en una necesidad vital de proyectar “y por ende fundamentar las decisiones que se estiman convenientes en relación con los procesos de aprendizaje y de enseñanza, en general, o con los contextos imprevisibles de los alumnos, en particular” (p. 54).

De lo anterior, se deriva la necesidad de la efectividad “ya que, la evaluación en los procesos de reformas se ha convertido en un elemento polémico, se podría llegar a decir que es difícil de llevar a la práctica” (Ávila y Paredes, 2015, p. 54), lo que sucede por la ausencia de cultura evaluativa, lo mismo que “por la tendencia de reducirla a niveles meramente instrumen-

tales, sin ningún referente epistemológico que incluya los conceptos y los fundamentos sobre el qué, el para qué, el cómo y el dónde de un proceso de evaluación” (p. 54).

1.3. Unidad dinámica formativa: currículum y evaluación

Una manera importante y pertinente de comprometer el currículum y la evaluación es establecer o visibilizar el vínculo indiscutible entre los asuntos, categorías y componentes de los procesos educativos y formativos. La teoría de la evaluación incorporada nos abre la perspectiva en este sentido. Esta nos dice que la valoración del aprendizaje, el currículum, la formación, los ambientes de aprendizaje y los resultados obtenidos en el proceso enseñanza-aprendizaje hacen parte de un mismo sistema; con lo cual podemos entender que están incorporados.

Para Salas (2016), “la evaluación curricular hay que asumirla como un proceso continuo, participativo y sistemático”, además de diferencial, dimensional y ecológico “que comprende un conjunto de fases o etapas relacionadas entre sí, y cuyos actores principales son los miembros de las propias comunidades docentes, donde se realiza (comunidad u hospitales)” (p. 3). Lo anterior, lo reafirma el autor en mención al expresar que “las bases teóricas que sustentan esta evaluación están en correspondencia con las ideas del aprendizaje como proceso de construcción socio-histórica y a la postura crítica del currículum” (Salas, 2016, p. 3).

Ahora bien, la experiencia educativa o formativa que no se evalúa fracasa. “La evaluación curricular es determinante para que logre su finalidad en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación médica superior” (Salas, 2016, p. 3), lo mismo que en cualquier campo o escenario de la formación profesional, “ya que se desarrolla como un proceso que viene de abajo hacia arriba mediante la participación de todos los entes involucrados en la situación a evaluar” (Salas, 2016, p. 3). La valoración permanente de la formación permite alcanzar mejores posibilidades de éxito, en el caso de aquella que viene desde los procesos educativos. “Ello permite lograr una visión integradora e interdisciplinaria de la evaluación, y asegurar que el producto esperado exprese un compromiso institucional de todos y cada uno de los involucrados”.

De otro lado, un currículum que se evalúa es un currículum moderno. “Facilitará, además, que cada individuo se sienta parte de su colectivo docente e institucional, y participe de forma activa en el desarrollo de cada

una de las fases de la evaluación desde su programación hasta su implementación” (Salas, 2016, p. 4).

Vale la pena insistir en la teoría incorporada de la evaluación. Otros aspectos que la configuran nos permiten entender que existe un vínculo indiscutible entre los procesos educativos, la formación, el currículum y la evaluación. Se trata entonces de la importancia política por su implicancia en la unidad mencionada en relación con la evaluación del currículum, como la idea que “la evaluación del currículum debe incluir una dimensión autorreflexiva, sometándose, en forma pública y periódica, a una revisión de sus capacidades técnicas y de sus efectos políticos” (Potosí, 2017, p. 4). Esto, nos dice que estamos haciendo referencia a un sistema complejo en torno a la formación asistida. “Así entendida, la evaluación del currículum puede tanto aportar conocimiento sobre los textos y las prácticas curriculares como sobre el propio aparato de evaluación y sus posibilidades y limitaciones para dar cuenta de las políticas” (Potosí, 2017, p. 4).

Entonces, si aceptamos la idea de un sistema sincrónico, debemos entender que la evaluación curricular no se trata de un asunto aislado. “Por ello, no puede concebirse como única estrategia de la política curricular, sino como una más de las estrategias que buscan mejorar la calidad y la justicia curricular” (Potosí, 2017, p. 4), con afectaciones endógenas y exógenas, que nos hablan de las regulaciones en las condiciones propias de un sistema. “En este proceso se considera una dimensión interna y una externa” (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 7).

De allí que “en la interna se analizan diversos aspectos de la estructura y organización del plan de estudios, así como los datos que se obtienen del rendimiento académico” (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 7). A este respecto, vale la pena poner en claro que el rendimiento académico⁴ se ha convertido en una categoría que ha sido transformada en su concepción. “De esta manera, aspectos como fundamentos del plan, su vigencia, congruencia, continuidad y viabilidad, entre otros permiten dar cuenta de la primera dimensión” (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 7).

4 Rendimiento académico es un concepto decadente en el presente en virtud de la transformación que ha sucedido en las nuevas posturas en la valoración de la calidad en la educación. Como es bien sabido, el mecanismo utilizado en la segunda mitad del siglo XX para valorar la calidad en el desempeño de los estudiantes, de los procesos educativos y de las instituciones educativas fue el rendimiento académico. Ahora se hace dichas valoraciones en función del desempeño integral de las personas.

También se puede observar que un elemento importante es la categoría plan de estudios, el cual se ha venido transformando de manera significativa, no sólo en su concepción sino en lo que lo compone o estructura. “Esta dimensión se complementa, además, con otros datos provenientes del perfil académico y desempeño docente, así como del rendimiento académico por líneas de conocimiento, de acuerdo con los procesos enseñanza y aprendizaje, vinculado con el perfil socioeconómico del estudiante” (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 7).

Ya que aceptamos la idea, de que la evaluación curricular está circunscrita a la teoría incorporada de la evaluación, y que, además, se considera un sistema abierto a la formación, lo cual, a su vez y sin pretensiones contradictorias, es un sistema autorreferencial. De otro lado, por tratarse de un asunto valorativo complejo, se hace necesario entonces una intervención que permita obtener información, no sólo cuantitativa sino cualitativa, las cuales se deberán complementar entre sí. “Uno de los aspectos relevantes sobre los cuales se requiere información empírica es acerca de la coherencia interna del currículum, así como de la pertinencia con los procesos de cambio curricular” (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 12). Tanto la perspectiva cualitativa como la cuantitativa deben ser articuladas con la coherencia externa o pertinencia en sus procesos como en la funcionalidad.

En ambos casos, se debe proceder en la perspectiva crítica que le otorga la pedagogía. “Para ello ha sido necesario focalizarse en los componentes que conforman la estructura del currículum de la formación pedagógica, tanto en su diseño curricular, implementación y desarrollo (Castro, Lira y Castañeda, 2017, p. 12)”. Tal y como lo plantean León et al. (2017), “Pese a las complejas dimensiones de la evaluación en estos tiempos” (p. 89), nos encontramos ante un reto de implicaciones trascendentales en el currículum; con lo cual los autores insisten en que, “ésta sigue siendo determinante para identificar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de cualquier programa, proceso o proyecto, orientado al diseño e implementación de planes de mejoramiento y la toma de decisiones (León et al., 2017, p. 89).

1.4. La pedagogía tiene la palabra

Volvamos sobre la idea de currículum y a su relación con la evaluación incorporada y con la pedagogía. “El currículum tiene una ideología que se enmarca en los contenidos, que se deben evaluar, no de manera conductual

sino como medios que le proporciona a los estudiantes una transformación de carácter socio crítico” (León et al., 2017, p. 42). De esta manera, la armonía entre las tres categorías gravita entre la presencia activa y crítica, no sólo de los estudiantes sino de los docentes “y el papel fundamental que juega el docente y su práctica pedagógica a la hora de impartir los conocimientos requeridos por la sociedad” (León et al., 2017, p. 42).

En este sentido, la sociedad no necesita conocimiento sino respuestas efectivas a sus problemáticas y a sus necesidades. Según Culebro (2017), “El currículo como instrumento necesita ser modificado o hasta ser sustituido, por lo tanto, instrumentarlo, aplicarlo y elaborarlo constituyen todo un proceso general al que se le denomina desarrollo curricular” (p. 221). De allí que debamos poner la mirada no sólo en la evaluación curricular sino en lo que nos puede proporcionar en materia de desarrollo del currículum. Es así como “la evaluación curricular es la comprensión y explicación hermenéutica de un hecho educativo y consiste en establecer su valor como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para determinar la manera de conservarlo, modificarlo o sustituirlo” (p. 222).

No cabe duda, entonces, de que estamos ante un evento de significativa trascendencia en el campo, desarrollo y transformación de los procesos educativos. Hemos insistido en que los acontecimientos evaluativos están inmersos en la formación, en la enseñanza y el aprendizaje, en el desarrollo curricular y en todo aquello que implique la transformación del ser humano. “Por lo tanto, la evaluación curricular es un proceso continuo que busca la mejora en función de sus estructuras en diferentes escenarios, teniendo en cuenta los cambios internos y externos” (Culebro, 2017, p. 222); dicho de otra manera y como ya lo mencionamos, endógenos y exógenos.

“La evaluación curricular es un proceso sistemático y continuo a través del cual se valoran los medios, los recursos y los procedimientos que” (p. 40), como expresión de la evaluación incorporada “permiten visualizar un camino hacia el alcance de las metas y objetivos de una institución educativa para encaminarse a la mejora de estos centros educativos a través de la toma de decisiones pertinentes que direccionen los procesos proyectados” (Pacheco et al., 2017, p. 40).

Lo anterior tiene sentido, dado que permite o puede llegar “a suplir las deficiencias curriculares o actualizando el currículo a las necesidades re-

cientes que presente el contexto institucional” (Pacheco et al., 2017, p. 40). La actualidad y las respuestas con sentido son la expresión de lo que representa en una universidad la evaluación de los procesos curriculares. “Es así como el currículo nunca debe ser considerado como estático debido a que las necesidades de las instituciones educativas” (Pacheco et al., 2017, p. 40), en tanto que unidades dinamizadoras de este, “y la de sus miembros están en constante cambio, por lo tanto, la evaluación debe ser flexible, dinámica y en forma permanente para mantener actualizado el currículo institucional” (Pacheco et al., 2017, p. 40).

“La evaluación curricular se encuentra inmersa en todos los procesos educativos” (p. 3), lo cual implica la incorporación al quehacer formativo institucional y convertirla en la condición para que habite en la cotidianidad educativa; así, “es necesaria para identificar el estado real de los diferentes aspectos que se involucran” (Rodríguez et al., 2017, p. 3), los cuales no van más allá de las posibilidades del enfoque educativo, pedagógico y curricular de la institución “con la finalidad de tomar decisiones, sobre todo, cuando los resultados obtenidos no son los esperados para retomar el camino correcto hacia el logro de los objetivos y la eficiencia” (Rodríguez et al., 2017, p. 3). En este orden ideas, “Es importante que exista retroalimentación para con ello lograr el cumplimiento de los objetivos planteados” (Rodríguez, et al., 2017, p. 3).

Nos podríamos preguntar, entonces, por el sentido y significado de lo que es evaluar, en la misma perspectiva que ya lo hemos visibilizado: “en la evaluación curricular son susceptibles de evaluarse todos los elementos que se encuentran inmersos en el currículo, por mencionar algunos” (Rodríguez et al., 2017, p. 3) que, sin lugar a dudas, le otorgan importancia y la significatividad necesaria para que represente la utilidad del caso. Estos elementos son como siguen: “El contexto, los objetivos educacionales de egreso, perfil de egreso, los planes o programas de estudio, los contenidos de la enseñanza, las materias” (Rodríguez et al., 2017, p. 3), representados por el qué enseñar y el qué educar.

De otra parte “los modelos de enseñanza, las experiencias de los participantes, los servicios, los recursos materiales tales como la infraestructura y equipamiento, los humanos como alumnos, docentes, personal administrativo, los resultados obtenidos, las relaciones humanas, etc.” (Rodríguez et al., 2017, p. 3). Estos últimos representan el ¿Cómo? del asunto e igualmente, el ¿Con qué? de la formación. No cabe duda alguna de que la pedagogía está presente en todo momento con su mirada crítica transfor-

madora. Dicen Rodríguez et al. (2017) que “la finalidad es detectar áreas de mejora, con el fin de transformar las amenazas en oportunidades y las debilidades en fortalezas” (p. 3). La utilización de la valoración DOFA, también nos proporciona elementos cualitativos de gran importancia; de allí que el autor insista en que “la evaluación curricular es el proceso de búsqueda para comprobar que el currículo sea eficaz”. La efectividad es la síntesis integradora de la eficiencia y la eficacia. “Sin embargo, a la vez se debe verificar que también sea efectivo; es decir, que los objetivos planteados se cumplan y conjuntamente sean los más adecuados a las necesidades del mercado de trabajo” (p. 4).

“La evaluación curricular es pues una labor que se basa en la investigación colegiada, en la que los docentes deben participar, analizar y reflexionar” (p. 5). En este caso, los evaluadores son actores directos y protagonistas de las valoraciones. “Por otro lado, es recomendable también que participen docentes externos que preferentemente tengan la experiencia e imparcialidad en este tipo de labor, que asesoren y dirijan desde otro punto de vista” (Rodríguez et al., 2017, p. 5).

1.5. La evaluación curricular como escenario de reconocimiento

Otro escenario que vale la pena analizar y poner en consideración es la valoración curricular con fines de acreditación. Esta categoría pone a la evaluación en otra perspectiva que va de la mano de la toma de decisiones y la promoción de las personas y de las organizaciones universitarias. Acreditar es dar crédito y reconocer la calidad de los procesos educativos, la formación y los mecanismos que las instituciones utilizan como respuesta a sus procesos misionales. En el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería. A.C (2021) se expresa que:

El proceso de acreditación parte de la premisa de que el programa educativo realiza una evaluación curricular continua a través del trabajo colegiado que abarca tanto el diseño de plan de estudios como su realización y que analiza la información del seguimiento del programa (p. 4)

En tal contexto, parece que ser que el currículum es un protagonista de la acreditación, el problema radica en que no se ha visibilizado de manera contundente el papel que este representa o podría representar en ese sentido. Insiste el autor, en que de manera específica “El nuevo marco de referencia del Consejo de la Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería

ría, CACEI, 2018” (p. 5), como uno de tantos consejos de las profesiones, “indica lo que se presenta a continuación: Los programas educativos deben anexar la metodología de diseño y evaluación curricular, que incluya el procedimiento y la participación de los distintos actores” (p. 5).

Otra mirada con respecto de la acreditación nos permite profundizar y reconocer que esta, por sí misma, es un reconocimiento, un estado y un proceso de evaluación permanente. En tal sentido, la acreditación “debe incluir la evaluación interna y externa, así como la periodicidad de las acciones” (p. 5). Insiste el autor en que “los atributos de egreso del PEI⁵ deben estar definidos, publicados y evidenciar el logro de los mismos, los cuales deben ser congruentes con los objetivos educacionales”. Ferreyra (2018) también insiste en que en este mismo contexto de la practicidad y aplicabilidad “el currículo implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizaje y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, entre otros), en su contexto” (p. 4).

Finalmente, el reconocimiento, reflejado en actos y certificaciones de acreditación, tiene sentido en tanto los asuntos se modifiquen conforme a las necesidades y posibilidades institucionales, humanas y paradigmáticas. De allí que sea el escenario para que existan importantes innovaciones educativas y/o curriculares las que, en estos tiempos de globalización, economías de mercado y mundialización donde se requieren escenarios humanos de capacidades, diversidad, competitividad y competencias. “La innovación curricular que lleva a la transición de un currículo tradicional a uno por competencias, incluye una serie de cambios por parte de las instituciones y sus actores (Guerra, et al., 2017, p. 55). De allí que “estos cambios involucran desafíos que las instituciones deben superar para implementar el currículo basado en competencias”; lo que por demás es que “los desafíos han sido clasificados por autores como Schmal en tres aspectos: el diseño curricular y la docencia, la gestión institucional y el sistema global” (Guerra, et al., 2017, p. 55).

Lo anterior, tiene implicaciones importantes en múltiples sentidos, entre otras, la acumulación de conocimientos, los mecanismos de repetición y automatización de la información no tienen sentido en este momento histórico. “El currículo tradicional se centra en la acumulación de conocimientos, los protagonistas son los profesores, quienes proporcionan los

5 PEI se refiere al Proyecto Educativo Institucional.

contenidos y los estudiantes quienes reciben éstos, asumiendo un rol pasivo y limitado” (Guerra, et al., 2017, p. 55). Esto ha sido revaluado, sin querer negar la importancia de los docentes en la tarea formativa. “Por el contrario, en el currículo basado en competencias, el estudiante es quien asume un rol protagónico y los conocimientos se adecuan a la realidad social y productiva del medio laboral” Guerra, et al., 2017 (p. 55).

Capítulo 2

APRENDIZAJE Y CURRÍCULO: CONTEXTO, PRÁCTICA Y REALIDAD

2.1. Contexto

Uno de los retos en la educación superior está ligado a la formación de ciudadanos que analicen situaciones problemáticas, justifiquen sus decisiones, emprendan tareas en colaboración y, a la vez, tengan visión de futuro. Así, hay una constante en el discurso y *praxis* educativa al expresar que el aprendizaje ha pasado de ser un asunto de acumular contenidos a entenderlo como expresión de cambio, impermanencia y transformación. Avances en la conectividad, la flexibilidad en horarios y tiempos y la simultaneidad de la información, derivan no solo en nuevas formas de sociabilidad, de configuración de identidades diversas y formas de percibir el mundo, sino también, en la forma de concebir el aprendizaje, aquel que, además, tiene lugar fuera de las aulas

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020) llama la atención sobre este tema y pone de manifiesto “la necesidad de preparación de las y los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, (...) e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación estructural del mundo” (p.17).

Estas demandas muestran que la verdadera fuerza para transformar la sociedad está en una educación que forme no solo en los contenidos propios de las disciplinas, sino, además, en destrezas del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la alfabetización tecnológica y el aprender a aprender, entre otros. Según de González (2016) el aprendizaje no responde a un único ritmo que se establece en los currículos para transmitir el conocimiento, sino que estos son plurales y responde a las diversas interpretaciones de mundo.

Se abre así, un camino importante en la concepción de aprendizaje y gana terreno la participación, en contraposición a la prescripción de objeti-

vos, métodos y contenidos de clases. Pero esto exige hacer el desplazamiento de un currículo prescrito y determinista a uno abierto al cambio que requiere transformar las relaciones verticales en el aula. Se trata entonces de comprender que el aprender es un asunto de relación que no demarca distancias personales, sociales, pedagógicas, culturales e históricas. Maestros y estudiantes se disponen en el aula en condición de sujetos políticos que, en forma conjunta, crean y re-crean el conocimiento y se involucran en diálogo fecundo y crítico.

A partir de estas reflexiones, cobran relevancia los currículos que favorecen la construcción de identidad cultural, local, regional y nacional, la pluralidad, la flexibilidad, la apertura y pertenencia social académica (Sistema de Planificación, Universidad de Manizales, 2014). Sin embargo, el sistema educativo aún debe superar los currículos saturados de materias. Los conocimientos enciclopédicos en expansión y fragmentados, los contenidos problémicos convertidos en temas cada vez más pequeños en los que se concibe el aprendizaje como la capacidad para asimilar y acumular conocimientos Tyler (1986), Bobith (1918), Gagné (1987) y Taba (1974). El estudiante actúa de acuerdo con unos objetivos preestablecidos y secuencias de actividades diseñadas previamente por el maestro. De tal forma, se subordina el papel del estudiante a simple receptor de información que en forma pasiva contempla la realidad.

2.2. Práctica

Las reflexiones anteriores conducen a una profunda conclusión: el verdadero aprendizaje no es el acumulativo sino el transformativo; se caracteriza por ser plural, heterogéneo y profundamente democrático, es aquel que otorga importancia a la realización humana y social.

Se trata, entonces, de romper las estructuras cerradas, lineales y paramétricas que defienden una enseñanza única, repetible y reproducible. Como expresan Pozo y Gómez (2000) “aprender no es hacer fotocopias mentales del mundo ni enseñar, es enviar un fax a la mente del alumno para que esta emita una copia que el día del examen que el profesor compara con el original en su día enviado por él” (p. 26), y plantear transformaciones profundas tanto en lo estructural como organizacional.

En este horizonte curricular, se otorga importancia a una enseñanza que esté intencionalmente pensada para que el estudiante piense por sí mismo, que ofrezca diversos niveles de desafío, retos y situaciones problemáticas

tomadas de la realidad. Que ayude a los estudiantes a mantenerse comprometidos en el aprendizaje y a establecer conexiones significativas.

A partir de este razonamiento, el aprendizaje se concibe como un proceso holístico en el que intervienen aspectos de orden fisiológico, socio-afectivo, cognitivo, social, contextual y cultural. Además de ser un evento personal que parte de la iniciativa del estudiante, depende de factores como la interacción con otros, el contacto permanente con la realidad, la libertad para participar, elegir y aplicar lo aprendido a situaciones reales. En consecuencia, el aprendizaje implica cambio y transformación en la forma de pensar, sentir y actuar.

Para entender el constructo teórico que subyace a esta definición, es conveniente hacer una aproximación al proceso cognitivo que se lleva a cabo a la hora de aprender. Dewey (1998) expresa que “el punto de partida de todo proceso de pensamiento es algo que ocurre, algo que tal como se halla es incompleto o sin realizar” (p. 129). Este se inicia con un *input* sensorial que deviene de una experiencia, acontecimiento o situación problemática; tal información se codifica, almacena e integra con los conocimientos previos y se crea una representación mental del objeto de conocimiento. Braidot (2015) manifiesta que:

Los mapas mentales son el conjunto de ideas valores y se configuran a lo largo de la vida. El significado que cada persona otorga a lo que existe a su alrededor se ve influido no sólo por cómo lo percibe su cerebro, sino también, por los mapas mentales que va construyendo como resultado del aprendizaje y experiencia. (p.125)

En esta línea, Damasio (2010) refiere que “los mapas se elaboran también cuando recordamos objetos de los bancos de memoria de nuestros cerebros. La información se recupera de la memoria a largo plazo. Esta percepción es única singular particular dado que se configura alrededor de las experiencias y saberes previos (p.110). En este proceso de adquisición, almacenamiento y recuperación o uso de la información, tiene lugar la selectividad, mantenimiento y distribución de la atención. Se trata de una operación mental cuya susceptibilidad y perdurabilidad en el tiempo dependen del grado de interés y relevancia que le asigne el sujeto a la situación de aprendizaje.

Simultáneamente, la información se fija o desaparece al depender de la capacidad de almacenamiento y de recuperación de la información. La me-

moria, como componente imprescindible en el aprendizaje no solo es proceso de adquisición cognitiva, es también la expresión de rasgos comportamentales de los sujetos, su identidad, la forma como planifican y conciben su visión de futuro. Este aprendizaje es una práctica constante y cotidiana que posibilita utilizar la información almacenada para actuar de manera efectiva en el entorno (Dierssen, 2018, p. 11).

Este proceso es modulado por las expectativas y los conocimientos previos los cuales inciden también en el aprendizaje. Tales expectativas están reguladas, además, por las experiencias vividas, la proyección de futuro, las atribuciones causales orientadas tanto al esfuerzo y la confianza en las capacidades, las expectativas de logro, la autoestima y persistencia, rasgos cognitivos que sirven como impulsos para dirigir los esfuerzos ejecutivos hacia la actividad académica.

En este contexto, la realidad es la forma como se concibe el mundo que nos rodea. De hecho, las imágenes que se tienen en la mente son el resultado de interacciones entre cada uno de nosotros y de nosotros con los objetos. Damasio (2014) manifiesta:

Colocarse frente a la realidad supone relacionarse con ella desde la perspectiva que implique recuperar al sujeto como constructor de la misma, reconocer la dimensión histórica de lo real, en cuanto a su dinamismo y considerar ángulos de lectura y problemas diferentes de los ya conocidos. (p 12)

Según lo expuesto, el aprendizaje se sitúa en el ámbito de la acción; el estudiante se involucra y participa en la construcción de conocimiento y, para ello, se dispone emocionalmente en el acto de aprender; activa sus saberes, toma conciencia y hace uso crítico de la situación de aprendizaje. Se trata de una construcción que no ocurre en el vacío ni se lleva a cabo de manera solitaria. Mediante acciones y prácticas participativas se establece una red de relaciones en la que hay varios interlocutores que instan a internalizar normas, prácticas, tradiciones, creencias y valores. Dierseen, (2018) indica que:

No sólo es aprendizaje el proceso de adquisición cognitivo que nos cuesta esfuerzo. Se trata más bien de una práctica constante y cotidiana de nuestro cerebro Pues estamos continuamente aprendiendo nuestras experiencias son también un aprendizaje que nos permite utilizar con posterioridad en formación y reaccionar de la manera más eficaz posible lector. (p.11)

Esa realidad sólo puede comprenderse al abordarla globalmente, es decir, al integrar los procesos contextuales, ambientales, cognitivos y psicológicos que subyacen al aprendizaje; en todo este conglomerado llamado “sistema” sus componentes son interdependientes; esto es, los cambios que ocurren en cualquiera de ellos en mayor o menor medida, incidirán en el resto. Este grado de afectación dependerá de la intensidad y frecuencia con que se intervengan las estructuras curriculares. En este sentido, el aprendizaje como proceso es praxis, el estudiante actúa sobre la realidad de manera crítica.

Entonces, en términos de aprendizaje, es importante poner el acento en las interacciones entre los procesos cognitivos, la experiencia y el contexto. Carbonell (2015), ofrece una apreciación funcional al respecto dado que considera que la información a través de diversas conexiones, contextos y relaciones se convierte en conocimiento que cobra sentido cuando los sujetos la utilizan para comprender el mundo.

En consecuencia, algunos rasgos importantes de estos planteamientos nos dicen que:

- a. El aprendizaje es una actividad dialéctica en la cual se promueve la colaboración y no la imposición, se pone el acento en el sujeto y no en el objeto y se le concede mayor relevancia a la formación que a la información
- b. Aprender es un acto de emancipación y ejercicio responsable de la autonomía. Quien aprende es actor y motor de su propio proceso de aprendizaje, un intelectual que actúa y reflexiona sobre su realidad para construirla y transformarla
- c. Aprender, necesariamente, es encuentro con el Otro; es diálogo permanente con la cultura. Se explica desde la conciencia histórica, en la medida en que los sujetos -producto de su historia- se apropien de prácticas, tradiciones, valores y creencias y den cuenta de un equipaje intergeneracional
- d. El aprendizaje presenta pluralidad de rutas y trayectorias en el marco de experiencias del más variado tipo que son representadas a través del currículum. La conexión con la realidad, con el momento vital (expectativas, conocimientos, emociones e intereses y la historia personal), modifican los patrones de pensamiento expresados en las formas de pensar, sentir y actuar.

Sin duda, una universidad es una institución social en la que todos trabajan para obtener un bien común. Esta visión hace énfasis en la tradición cultural propia como medio para formar comunidades de aprendizaje en la que se tenga oportunidad de participar en forma democrática.

2.3. ¿Realidad?

El aprendizaje, como un asunto de técnica, precisa del currículo como el dominio de reglas, normas, estándares o como criterios que permiten intervenir en la conducta de los sujetos. El impulsor de esta teoría es Bobbit (1918), quien consideró que las experiencias dirigidas por la escuela daban lugar al desarrollo de habilidades en los individuos. Definió el currículo como “la serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (p. XX).

Gagné (1987), por su parte, planteó las unidades de contenido organizadas de forma simple para dar el paso siguiente a unidades de secuencia más complejas y, con ello, garantizar un cambio en la conducta. Se trata de presentar los contenidos organizados jerarquizados por asignaturas con criterios precisos y orientaciones bajo las cuales se manifiestan las capacidades que deben ser observables, medibles y cuantificables.

Al respecto, Tyler (1986) expresa que

Es posible diferenciar claramente una clasificación de la conducta tal como la adquisición de hechos que aparezcan a primera vista, como la memorización y la capacidad para aplicar principios a nuevos problemas, que requieren en primera instancia la interpretación y el empleo de hechos y principios. (p.24)

Para el autor, la fuente de conocimientos está en la filosofía escolar y la psicología de la mente; de esta manera, planteó un análisis sistemático del plan de estudios con los siguientes elementos:

- a. La selección de material instruccional
- b. Mapear el contenido del programa
- c. Determinar los procedimientos de enseñanza
- d. Elaborar los exámenes.

Continuando con la línea de Tyler (1986), Taba (1974) expresa:

Un currículo es un plan para el aprendizaje, por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo del individuo, tiene aplicación al elaborarlo. Tal conocimiento determinará cuales objetivos son alcanzables, bajo qué condiciones y que tipo de variantes y de flexibilidad en el contenido, y su organización son necesarios para lograr la eficacia optima del aprendizaje. (p.11)

Además, este autor esbozó el siguiente orden para la elaboración del currículum:

- a. Diagnóstico de necesidades
- b. Formulación de objetivos
- c. Selección de contenidos
- d. Organización del contenido
- e. Selección de actividades de aprendizaje
- f. Organización de actividades de aprendizaje
- g. Determinación de lo que se va a evaluar.

Bajo estas circunstancias, el maestro diseña y ejecuta programas y domina técnicas para alcanzar los objetivos propuestos. En su rol de árbitro, es quien decide qué se enseña, cómo se enseña, cómo se aprende, con qué se aprende y acerca de qué se aprende.

Bloom, por su parte, refiere (1990) que “la educación aspira a desarrollar maneras en que las personas deberían actuar, pensar o sentir, como resultado de haber participado en alguna unidad de instrucción” (p 14). Aquí, se resalta la importancia de conocer y predecir el rendimiento de los estudiantes al momento de modificar el contexto educativo y productivo. Desde esta perspectiva, se concibe el aprendizaje como la capacidad para asimilar y acumular conocimientos. En este sentido, cualquier aprendizaje se puede medir y observar a través de cambios en la conducta y en su eficacia para ejecutar tareas. Quienes asumen el rol de planificadores, deben verificar que las experiencias educativas tengan efecto acumulativo en los estudiantes; este último, determina el criterio de éxito y la eficacia del currículo y al aferrarse a la rigidez en la forma de concebir el aprendizaje, este se reduce y se fragmenta en tres aspectos:

-El aprendizaje omiso: se refiere al conocimiento que se devalúa como único y el pensamiento se subordina a lo evidente e instrumental. Aprender es un asunto de regularidades y, el aula, un espacio negado para el sujeto.

Se silencia la voz, monopoliza la palabra, anestesia la creatividad y erosiona la condición humana.

-**El aprendizaje deformado:** ocurre este aprendizaje al negar la participación de los estudiantes en los procesos educativos y así callar, aprisionar, constreñir, examinar, agobiar, separar, informar, instruir; son verbos que circulan permanentemente en el aula

-**El aprendizaje angustiado:** esta forma de concebir el aprendizaje ha servido principalmente para clasificar y seleccionar a los estudiantes, según categorías binarias: buenos - malos, normal - anormal, lentos - rápidos, fuertes - débiles. Como consecuencia de esto, se perpetúan prácticas educativas, sociales y culturales de indiferencia, exclusión y vulneración de derechos.

Como puede verse, reducir la realidad a una cuestión externa, construida por agentes de otros momentos aparece como algo ya obsoleto. Dicha perspectiva demarca estructuras jerárquicas de poder. Allí se impone la verticalidad a distintos niveles: el estudiante aprende lo que el maestro determina, el maestro enseña desde las directrices institucionales a partir de objetivos, el qué enseñar y el cómo enseñar para lograr resultados de aprendizaje; la institución se guía por los lineamientos educativos que deciden los contenidos culturales para asegurar el éxito; estos lineamientos se encuentran amparados por parámetros internacionales. Y así, se asigna una misma dinámica formativa en términos de atemporalidad.

Estos son los parámetros de medición sobre la calidad de la enseñanza. Enseñanza predecible, reduccionista y fragmentada, marcada por la rigidez en las formas tradicionales de enseñar, con criterios precisos y orientaciones restringidas; enseñanza que hace **énfasis en el control**, es decir, el criterio de autoridad es el cumplimiento de las exigencias y reglas que el sistema escolar establece de manera unilateral.

Otra limitación importante que se asocia con esta teoría, hace alusión al ambiente en que tal enseñanza se realiza, pues se lleva a cabo en un espacio controlado, donde existe poca o ninguna oportunidad para que el estudiante reformule un problema, desarrolle una solución original y/o utilice otros recursos. En este sentido, las evidencias de aprendizaje se utilizan para predecir los resultados futuros en la sociedad, al ser consideradas como el único indicador del potencial académico de una persona. Estos deben ser contrastables con los objetivos previamente establecidos en el marco institucional.

Como puede verse, este es un modelo pedagógico lineal con una visión sesgada del aprendizaje: reproducir, rutinizar y repetir, son a todas luces sus rasgos principales. Quien aprende demuestra lo que aprendió –aprendizajes estériles– y quien enseña cae prisionero de las normas y las teorías.

2.4. Características sustantivas de un currículo pensado en y para el aprendizaje

En contraposición a las prácticas educativas imperantes que construyen currículos fragmentarios, es necesaria una auténtica formación del sujeto con capacidad para asumir la realidad, y con conciencia crítica de que para ello no hay un solo camino en el aprendizaje. Por años el modelo de aprendizaje ha sido anacrónico, el estudiante asiste a clases de profesores toma notas de tareas y presenta exámenes el cerebro (Toro y Yepes, 2018).

Este currículo que supera las fronteras del determinismo y de la secuencialidad lógica para dar paso a la complejidad que surge de lo plural y heterogéneo, se caracteriza por ser abierto, dinámico y flexible. **Abierto**, al promover diversidad de experiencias y de intercambio de saberes como valor y potencial de la vida comunitaria. **Dinámico**, al generar espacios que van más allá del ámbito escolar. Plantea propuestas innovadoras que transforman los proyectos educativos institucionales y la vida de los estudiantes. Es **flexible**, puesto que se acoge al contexto social, los intereses y necesidades de este y del sujeto implicado en la formación; está pensado para que todos puedan ejercer la ciudadanía, la libertad, la identidad nacional, en tanto la cultura.

En este orden de ideas, la **enseñanza** tiene como foco principal el aprendizaje, a través de estrategias como la movilización del pensamiento y partir de situaciones de aprendizaje de la vida real; se refiere. Entonces, a problemas significativos que no pueden resolverse con respuestas sencillas, sino que requieren autenticidad, apertura al cambio, actitud de consenso, posturas reflexivas y propositivas. Para ello, la situación de enseñanza que implica lo cognoscitivo y lo cognitivo, significa, desde luego, que debe sugerir algo qué hacer que no es rutinario ni caprichoso; algo que es nuevo (y, por lo tanto, incierto y problemático); en otras palabras, al inducir el aprender, se relaciona la cualidad del problema (Dewey, 1998. p, 137).

De esta manera, el **contenido** de lo que se enseña es potencialmente significativo (tanto desde el punto de vista lógico, –portador de significado– como desde el punto de vista psicológico (elementos relacionados con

la estructura cognitiva del estudiante). Sobre el tema de los contenidos programáticos, Freire (2009) sugiere no dejarlos como propietarios exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa; esto significa democratizar el poder de elección de los contenidos con lo que se asume necesariamente el debate sobre una nueva forma más democrática de tratarlo, de proponerlo, en lugar de una simple transferencia (p.105). Sthenhouse (1987) y Schwab (1983) por ejemplo, hacen énfasis en los contenidos armonizados con procesos de investigación y resolución de problemas. Estos deben ser lo suficientemente amplios para que los alumnos desarrollen pensamiento creador. De esta manera, los objetivos y los contenidos se configuran alrededor de problemáticas que son relevantes.

Así, al orientar hacia la reflexión y la participación democrática, se permiten construcciones colectivas generadoras de nuevas estructuras de sentido referente a los procesos de aprendizaje. Freire (2010), expresa al respecto:

El aprendizaje de un contenido que se dé al margen del aprendizaje principal que es el rigor del pensamiento en el sentido de la aprehensión de la razón de ser del objeto o sin incorporarlo, no posibilita la independencia de raciocinio, para responder a aquella exigencia. Por otra parte, es fundamental la práctica del pensar para afrontar los nuevos desafíos que nos plantean hoy las innovaciones tecnológicas en cuanto a la libertad de crear. (p. 111)

Los **propósitos** apuntan a procesos críticos y reflexivos, sobre los cuales los sujetos construyen conocimientos y tienen incidencia en las diversas realidades. Una vez allí, se proponen distintos niveles de complejidad referentes al desarrollo de capacidades y potencialidades. No todos los estándares de adquisición de habilidades propuestos, necesariamente deben ser alcanzados por aquellos que estudian, sino que se plantean para identificar potencialidades y debilidades de los estudiantes.

En este nivel se considera al **profesor** como un mediador que propicia espacios de aprendizaje dando valor y sentido a las posturas diversas del sujeto. Es un interlocutor entre el saber, el hacer y el saber hacer; es líder en los procesos de construcción del autoaprendizaje y entiende la realidad. Es quien ayuda a los estudiantes a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden. Crea y recrea, situaciones o actividades, especialmente pensadas para promover el pensamiento crítico. Es un guía, un di-

rector, él lleva el timón del barco, pero la energía propulsora de este último ha de provenir de los que aprenden. (Dewey, 1998 p, 22)

De esta manera, la **evaluación** es formativa y participativa, propende por el desarrollo de estrategias de mejoramiento continuo en los métodos, reconoce las diversas formas de comprensión y aprendizaje, de modo que el referente de comparación es el propio progreso del estudiante. Por tanto, **el estudiante** es un investigador participativo, es persona total no fraccionada, un sujeto dialéctico en tanto se comunica a través de lenguajes simbólicos; es un sujeto social, situado en el presente, que con sus acciones construye el objeto al atribuirle significados, con libertad para reconducirse; es decir, libertad de la inteligencia de la observación y del juicio, dispuesto al ejercicio resuelto como propósito que tiene un valor intrínseco. (Freire 2010 p.59)

Bajo esta dinámica el **aula** es vista como un entorno que ofrece seguridad. Permite que las diferencias puedan ser expresadas, afirmar la identidad de los sujetos, hasta legitimar su presencia. Un espacio en el que cada quien puede explorar su mundo interior como forma de afrontar las dificultades y descubrir las pasiones e intereses más importantes y en el que todo estudiante, desde sus posibilidades, pueda triunfar en la vida. Lipman (2016) refiere que “el aula debería ser una comunidad de investigación que facilita el pensamiento creativo crítico y cuidados no deben ser solamente una fábrica de producción de operaciones intelectuales” (p. 22). Allí se orientan las reflexiones sobre la situación de aprendizaje a través de preguntas que lleven al estudiante a cuestionarse de manera crítica, creativa y a plantearse hipótesis, proponer alternativas, obtener conclusiones y revisar o modificar ideas que promuevan el sentido y significado de lo percibido. Así, entonces, el aula es un escenario de investigación y deliberación, en el cual se promueve la participación y la gestión diaria del aprendizaje.

Para generar las condiciones curriculares planteadas, se sugiere construir una realidad dotada de problematizaciones y reflexiones en aspectos como:

-Experiencias que generen curiosidad, conecten con la realidad e incentiven el interés por involucrarse en un reto, una situación vivida con su conocimiento previo. Schwab (1983), insiste un aprendizaje vivencial con solución práctica a problemas de la vida cotidiana, o cual va más allá del sentido común o intuitivo. Tiene sus bases en el método científico y esto le permite al estudiante orientarse sobre alternativas posibles. Igualmente, otros componentes del currículo como objetivos, secuencia

de contenidos, técnicos y métodos y la evaluación, quedan subordinados a la solución de problemas de la vida del estudiante, del aula, de la institución, del contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior Schwab (1983) hace alusión a la investigación como el medio hacia una vinculación disciplinada que fusione la creatividad y la capacidad de autocrítica. “La investigación relativa al currículo y la enseñanza misma que supone el detenido estudio de escuelas y aulas es la base del desarrollo razonable el crecimiento de una tradición de investigación en las escuelas es un fundamento” (p.11).

-Articular las reflexiones con las posturas teóricas que se quieren enfatizar. Para lo cual se requiere argumentar y justificar procedimientos, al identificar el carácter consciente de la educación, el contexto y la intencionalidad pedagógica, los procedimientos y, a su vez, las formas de diálogo. Este aprendizaje reflexivo lleva a la interrogación sobre el pensamiento y la acción. Busca enraizarse en el contexto de la universidad de hoy, reconociendo sus limitaciones y sus posibilidades.

-Aplicar lo aprendido con el propósito consciente de resolver problemas con soluciones que respondan a los contextos familiares, sociales, educativos y culturales. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es *praxis*. Es decir, el estudiante aprende en la acción y se convierte en un práctico reflexivo. Lipman (2016), expresa que el éxito educativo requiere cada vez más de la aplicación práctica de ese conocimiento en situaciones problemáticas, significa esencialmente que el hacer se convierte en pensamiento, reflexión y conexión con la realidad. No es un proceso aislado, además de lo anterior, va acompañado de significado.

Dewey (1998) refiere al respecto que “El material del pensar no son los pensamientos sino las acciones los hechos los sucesos y las relaciones de las cosas en otras palabras para pensar eficazmente debemos haber tenido obtener ahora experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta” (p. 138).

Esta perspectiva curricular demanda sujetos éticos, políticos, críticos y autónomos, con capacidad de empoderarse, de agenciar sus propias condiciones de emancipación. Se trata pues de procurarle al sujeto su iniciativa y autodeterminación, con posibilidad de autorrealización en todas las facetas de su personalidad (cognitivo, afectivo, interpersonal); estas son también labores que se logran a través del currículo. Freire (2009) sostiene que la educación se refiere a la voluntad que tienen los seres huma-

nos para formarse de manera autónoma. Los conceptos claves aquí son la formación y la autonomía y un deber ser es que la verdadera y auténtica educación siempre culmine en el desarrollo de la propia autonomía (p. 91). Ello, constituye el rizoma con el que la conciencia observadora acerca de sí mismo, sus creencias, capacidades, formas de pensar y disentir; lo cual permite que se gestione el mundo interior y con ello potenciar el aprendizaje.

La conciencia, el darse cuenta o el percatarse, no solo se asume desde el plano contextual de lo microcurricular e incluye indiscutiblemente, la conciencia ambiental, la conciencia ética, la conciencia ciudadana, la conciencia social, la conciencia historia y la conciencia de ser y estar en formación y para la transformación. Goleman y Senge (2018), refieren que en la actualidad los jóvenes piensan el mundo muy distinto, el cual seguirá cambiando más a medida que funciona la tecnología. No obstante, los cambios van más allá de los artilugios tecnológicos, ya que el universitario se enfrenta a desafíos sociales y ecológicos sin precedentes que, sin duda, deberá contribuir con su futura intervención profesional (p. 7).

Lo dicho requiere de una reflexión crítica, pensamiento auténtico que movilice las dinámicas en cuyas posibilidades estén ancladas las diferentes formas de ver al estudiante y que sugieren volver la mirada a la historicidad del hombre que ha venido transformándose a través de la dialogicidad y el reconocimiento mutuo. Además, nos muestra que los retos o desafíos en el campo educativo se centran en nutrir las relaciones humanas a partir de la representación curricular como realidad del contexto, basada en la práctica del respeto mutuo, la escucha. Para Morin (2015), la comprensión humana siempre intersubjetiva requiere apertura hacia el otro, empatía simpatía, cercana o lejana, reconoce al otro a la vez como parecido a uno y diferente de uno parecido a uno por su humanidad, diferente de uno por su singularidad personal o cultural (p. 57).

Lo anterior, es la base para un proyecto de sociedad y de humanización, donde se hable de identidad, unicidad, autonomía, participación, tolerancia, cooperación, oportunidad, inclusión, concertación, integralidad, humanismo, pluralidad, democratización, flexibilidad, emancipación, legitimación, diferencia e interculturalidad. Para ello, es necesario crear un entorno en el que los estudiantes sientan que su voz, su mirada, sus silencios, sentimientos y pensamientos, en fin, que su presencia es importante, pero, ¿importante para quién?: para el maestro, sus compañeros, para el sistema educativo, y para la sociedad.

2.5. Transitar de la teoría a la práctica

Aferrarse a la rigidez en la forma tradicional de enseñar ha reducido y fragmentado el conocimiento en parcelas. De allí, que el aprendizaje deba apreciarse en el contexto real de manera que favorezca a la iniciación a diversas formas del saber. El aprendizaje que aquí se propone –y a través del próximo despliegue científico que trataremos en los siguientes capítulos– procura la invención, la creación, la indagación práctica de soluciones concretas que nos plantean la realidad curricular institucional y la realidad formativa que proyecta el escenario glocal; al respecto, Gómez y Pozo (2000) expresan:

vivimos en una sociedad del aprendizaje por lo tanto la sociedad requiere de ciudadanos que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándolos de capacidades de aprendizaje y no solo de conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos (p. 29).

Aprender es una elección, y la educación expandida no es tanto qué se aprende, sino cómo, dónde, cuándo y con quién se aprende: los nuevos espacios, personas y redes con los que compartir el saber (Díaz, 2012). Este planteamiento implica la necesidad de que el sistema educativo adopte una enseñanza centrada en el estudiante y mediante el que la universidad fomente el uso del conocimiento y los saberes para la resolución de problemas y para la realización de las tareas a las que se enfrentará en el contexto (Gardner, 2019). Pero no solo en estas habilidades necesarias, sino también en los valores esenciales para vivir en sociedad; además, tomar decisiones que tengan en cuenta las consecuencias a corto, a mediano y a largo plazo en materia curricular será sumamente valorada, así como la negociación y con ella la flexibilidad cognitiva; es decir, la capacidad de adaptar nuestra conducta a escenarios cambiantes (Manes, 2018, p. 352).

Por consiguiente, el tipo de aprendizaje permite valorar los matices de este y del proceso formativo a través del ejercicio de la evaluación curricular, de manera que se proyecte un aprendizaje **abierto**, cuando se permite aprender teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje; **interactivo**, cuando hay mediación entre el maestro y el alumno, y **autorregulado**, cuando el estudiante planifica sus tareas, sus tiempos y su evaluación; es decir, cuando es un aprendizaje anclado a contextos significativos.

Ahora más que nunca el desarrollo de la autonomía y la autodirección, el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración, la adaptabilidad, el relacionamiento con otros humanos y con las máquinas ponen a prueba nuestra capacidad de planear integralmente la práctica curricular universitaria. Prueba de ello, es el creciente interés por ámbitos como el aprendizaje intercultural, la alfabetización mediática en el entorno digital y la educación para la ciudadanía mundial. **Al aprendizaje se le otorga su carácter histórico y dialógico**, inacabado e inconcluso. En este proceso de otorgamiento de sentidos, el sujeto está en permanente búsqueda de la comprensión y transformación de las realidades. Es una formación para la ciudadanía, para el diálogo crítico, para la inventiva, la cual busca mejor equidad y justicia social.

El contexto cumple la función de campo de conocimiento, de la realidad que demanda implicación consciente del sujeto como aprendiz. En estas condiciones, el funcionamiento adecuado del currículum aborda integralmente la naturaleza del conocimiento en lo estructural, basándose en un uso crítico de la teoría que consiste en problematizar los acontecimientos y situaciones dadas, reflexionarlas y reconstruirlas, a partir de los saberes hechos práctica.

Desde estos postulados se trata de ampliar el espectro del pensamiento en espacios que superen las fronteras geográficas y acerquen a las sociedades. Sánchez (2018) y Oppenheim (2018) coinciden en plantear que para responder con capacidad crítica a los cambios que se producen en el contexto inmediato y a nivel mundial, se requiere no sólo estar informados, sino también, preparados para ver de manera crítica e incorporar los avances tecnológicos, sino también para gestionar la información.

Dichas habilidades se acompañan de otras habilidades, como la comunicación efectiva y el enfoque que requiere mantener la atención en el proceso de aprendizaje. Asimismo, el decreto 1330 del Ministerio de Educación Nacional (2019), indica que se requiere habilidad para autodirigirse y saber a orientar las propias acciones, de las cuales se espera que tengan propósito como el mejoramiento de la condición humana.

Una cultura del aprendizaje permanente requiere también visualizar oportunidades y tendencias de aprendizaje si se pretende alcanzar estadios sociales en los que los sujetos como investigadores críticos, tienen el potencial de transformar la sociedad, lo cual se representa en la capacidad de emanciparse, en la dialogicidad, la acción crítica- y la capacidad de res-

ponder a los requerimientos del territorio. Así entonces, un currículo que apuesta por la formación del sujeto democrático, se orienta alrededor de las siguientes premisas:

- a. La ubicación del sujeto que aprende frente a los grandes problemas de la época, con memoria histórica, con arraigo y pertenencia
- b. Las necesidades básicas de aprendizaje que no solo se restringen a lo cognitivo, sino que además tienen en cuenta lo afectivo, socioemocional, fisiológico, contextual y creativo
- c. Las diferencias individuales y culturales como forma para generar espacios de mayor humanidad
- d. La gestión flexible para que cada uno sea capaz de construir su realidad
- e. El saber de la vida cotidiana vinculado a una cultura como horizonte de sentido.

Como se expresa en la Conferencia Mundial de Educación de la UNESCO (2019), una formación polivalente, flexible, integral que brinde herramientas de movilidad, adaptabilidad y solidaridad. No se trata sólo de contar con un currículum extraordinario sino de que todos los implicados entiendan los planes y lo enseñen con eficacia. Esto es cambiar la cultura de la escuela (Goleman y Senge, 2014).

Capítulo 3

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En este texto se presenta la propuesta de investigación aprobada por el Centro de Investigaciones de la Universidad de Manizales, CIUM, mediante Resolución 025 de abril de 2016, por medio de la cual la Universidad de Manizales efectúa Convocatoria Interna de Investigación 2016-1

3.1. Componentes del proyecto de investigación

Proyecto: Investigación Evaluativa - Programas Curriculares Universidad de Manizales

Grupo de Investigación: Centro de Estudios en Conocimientos Cultura Latinoamericana CECAL.

3.2. Investigadores

Diego Villada Osorio. Doctor en Ciencias de la Educación: Currículo. Doctor en Neurociencias y Biología del Comportamiento. Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Psicólogo. Licenciado en Biología. Investigador de amplia trayectoria; sus líneas de investigación son autorregulación y habilidades investigativas.

Martha Lucía García Naranjo. Doctora en Educación. Magister en Educación. Docencia. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ingeniera de Sistemas. Tecnóloga en Sistemas Informáticos. Investigadora de trayectoria con las líneas de investigación en Educación a distancia, Educación virtual y pedagogía. Actualmente Directora de la Línea de Investigación en Desarrollo Social y Humano en el Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo.

María Carmenza Grisales Grisales. Magister en Educación Docencia. Especialista en Neuropsicopedagogía. Licenciada en Educación Especial. Investigadora en la línea de Aprendizaje; Aprendizaje y Currículo.

Paula Andrea Díaz Guillen. Magíster en Educación desde la Diversidad. Licenciada en Educación Especial. Investigadora en temas referentes a la primera infancia y Educación a Distancia. Actualmente se desempeña

como líder de la Unidad pedagógica y metodológica de los programas a distancia y virtual de la Universidad de Manizales.

Estudiantes en formación

Gimena Osorio Arenas:	Maestría en Educación. Docencia
Gloria Doris Trejos Hernández:	Maestría en Educación. Docencia
Mirtha De Jesús Cataño Henao:	Maestría en Educación. Docencia
Johnatan Posada González:	Maestría en Educación. Docencia

3.3. Resumen ejecutivo

El presente proyecto se constituye en una alternativa para que la Universidad de Manizales evalúe la pertinencia del enfoque curricular desde lo general y lo particular y su inserción en un modelo pedagógico específico, con base en la línea transversal de formación el Desarrollo Humano y lo constituido en el Sistema de Planificación Institucional. Esto permitirá identificar los cuerpos organizados de conocimiento del currículo desde las facultades, los materiales que guían la enseñanza intencional y sus formas de representación consientes e inconscientes, internas y externas como la continuación de procedimientos hipotéticos teniendo en cuenta su evolución histórica, la misión y los principios institucionales.

A partir de la investigación se realizó un proceso de reflexión, análisis y verificación del estado actual de los programas curriculares de pregrado y posgrado de las facultades de la Universidad de Manizales, que permita construir y validar un sistema de evaluación en el contexto de la diversidad, la flexibilidad, el desarrollo humano y la mundialización con las líneas y políticas curriculares de esta Universidad. La metodología se construye en una complementariedad de enfoques, métodos, técnicas, medios y procedimientos que transitan entre lo empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico social. Así, el proyecto se desarrolló en momentos de lectura reflexiva y crítica, construcción conceptual, identificación categorial e instrumentación participativa, valoración curricular, construcción de sentido y, finalmente, sistematización de la experiencia.

Se generaron espacios de participación con la comunidad donde se recogieron las experiencias relevantes que aportan al proyecto, así como su socialización con los colectivos académicos.

Esta investigación impactó en aspectos académicos y docentes de la institución; así mismo, entregó orientaciones para la evaluación permanente del currículo, lo cual redundó en la formación contextualizada de los profesionales, a partir de la reflexión sobre el enfoque curricular y su contrastación con las condiciones de realidad.

La investigación partió del análisis y reflexión sobre el currículo a partir de lo evidenciado en la realidad de las prácticas educativas y según las teorías curriculares; esto permitió comprender el impacto de los programas de pregrado y postgrado en el contexto histórico social, político y cultural, en aras de la potenciación de los sujetos en su integralidad y de las comunidades, que exigen transformación para enfrentar el desafío de democratización e igualación de oportunidades, acceso y permanencia en la institución universitaria, reconocimiento en la diversidad y en la pluralidad misma en la vida personal y colectiva.

Esto implicó sumergirse en los currículos de la Universidad de Manizales para analizar sus fines, sus objetivos y contenidos en orden a una evaluación curricular que permitiera acceder a la realidad educativa y generar propuestas con enfoques pedagógicos claros, con posibilidades de construcción de potencial de futuro. Nuestra investigación se fundamentó en el pensamiento crítico de los sujetos, en la pluralidad, en la diversidad como enfoque de la diferencia; se inspiró en las formas de interacción de los sujetos y su comprensión de los contextos históricos desde las acciones de estos que configuran currículo.

3.4. Problema de investigación

Si bien existe una amplia gama de teorías sobre evaluación curricular, en la literatura revisada se encuentran básicamente dos problemas: la desarticulación entre los modelos de evaluación del currículo con un enfoque curricular explícito y su inserción en un modelo pedagógico específico.

En la Universidad de Manizales el currículo está basado en principios “filosóficos, epistemológicos, antropológicos, sociopolíticos, y pedagógicos, sumados a las características de la flexibilidad, la estrecha relación teórico-práctica, la participación, la interdisciplinariedad, la planificación, la investigación y la integración...” (Sistema de planificación, lineamientos curriculares, p. 14), con base en los cuales se estableció la estructura curricular para la formación de profesionales; si bien existe el diseño, al llevarlo al aula se encuentran diversas opciones que diluyen el propósito

de trabajar alrededor de metas comunes. No existe una articulación entre los fundamentos del diseño curricular que pretende la Universidad y los currículos de cada facultad, por ende, de cada programa, lo que origina una desarticulación general y devela una falta de línea de base para la evaluación curricular institucional. Todo ello, se ve reflejado en la carencia de estrategias, procedimientos e instrumentos confiables y objetivos para la evaluación del currículo.

La Universidad de Manizales asume el currículo como un:

Conjunto de experiencias y oportunidades que administran, desarrollan y posibilitan acciones pedagógicas permanentes para formar ciudadanos desde la ética, la política, la ciencia, la tecnología y la pedagogía, la proyección social y la docencia, el espacio para la configuración de distintos modos de actuación que permitan el desarrollo de la disciplina, el ejercicio de la profesión en el contexto, para el desarrollo del ser humano y la sociedad (S.P, lineamientos curriculares Acuerdos p. 14).

En ese sentido, es necesario evaluarlo continuamente en sus aspectos internos y externos, en sus continuos avances, abarcando la totalidad del proceso curricular para adecuarlo y adaptarlo a las demandas del contexto.

Ahora bien, lo que nos interesa es establecer la relación directa que existe entre los currículos generales y los particulares y el modelo de desarrollo humano implementado en el Sistema de Planificación Institucional; esto, en una perspectiva de la evolución histórica, a la luz de la misión y los principios institucionales, esbozados no sólo en lo que concierne a lo curricular, sino también a un proceso de evaluación pertinente, objetiva y articulada.

Teniendo en cuenta la situación anterior, nos planteamos los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los cambios que se deben hacer en el planteamiento curricular actual de las facultades de la Universidad para dar coherencia a los currículos generales y particulares con los lineamientos institucionales?

¿Cuáles son los cambios que se deben hacer en el planteamiento curricular actual en las facultades de la Universidad para dar coherencia a los currículos generales y particulares con los lineamientos institucionales?

¿Cuáles con las modificaciones o aportaciones que se deben hacer a un currículo pensado desde el desarrollo humano para formar sujetos libres, autónomos tratados con afecto y reconocimiento?

El contexto actual es el de la interculturalidad; y desde esta perspectiva ¿la concepción de formación en el currículo, deja leer un con-texto incluyente con una perspectiva de diversidad?

3.5. Referente teórico

Las concepciones iniciales sobre el currículo se dieron en el mundo anglosajón, cerca de la revolución industrial, momento en el que se formalizó la escuela en institución educativa donde se recogió lo que las personas de esa época debían aprender. En el siglo XVII y a comienzos de siglo XIX se determinaron exigencias relacionadas con la formación de mano de obra calificada que diera respuesta a las necesidades de producción de la revolución industrial y, con ello, la acumulación del capital de la clase burguesa en Inglaterra, Europa Occidental y Estados Unidos. De este modo, la institución educativa debería estar acorde con las condiciones de ese momento, por lo que era necesaria la formalización de las necesidades y de las condiciones a través del establecimiento de “políticas educativas”, de planes de estudio y, por lo tanto, de la enseñanza para atender dichas necesidades. Aquí nace lo que hoy conocemos como plan de estudios y campo del currículum. El inicio de la concepción de escuela y de currículum son las que han acompañado al mundo occidental. En ese sentido, la formalidad del currículum está vinculada a la modernidad de los sistemas educativos, a las grandes teorías formativas, a los caprichos de algunos teóricos y no tanto a las necesidades reales que nos plantea el mundo actual.

En el siglo XX se encontraron planteamientos que definían con claridad lo que sería el currículum en el mundo occidental. De esto da cuenta lo planteado por Díaz-Barriga (2014) “La aparición del campo del currículum, a principios del siglo XX cubrió la necesidad de atender a los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signada por la industrialización de esos años” (p.19). En los años 30 se pueden identificar modelos curriculares propuestos por Tyler (2011), los cuales son diseñados por metas que favorecen la formación procedimental y operativa en respuesta al sistema de producción.

Hemos intentado, al develar la historia, demostrar la importancia de la relación del hombre con el currículo, con hechos como pensar los inicios

y su construcción para una mediación social, y la relevancia que este ha tenido por medio de los procesos y su edificación ligado hacia la pregunta ¿Qué es el currículo? Podemos notar que la cimentación del mismo no se ve reflejado directamente hacia una idea general educativa, pues se buscaba inicialmente que los procesos curriculares estuvieran ligados directamente hacia una fundamentación de los procesos netamente sociales y productivos, en la búsqueda de una comprensión de la técnica y la mano de obra que mínimamente dieran una tecnificación de la misma. Por ello, podemos entender que el currículo es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira a lograr (Johnson, 1967); es decir, son los diferentes contenidos, objetivos, los métodos y los sistemas de evaluación que orientan una actividad que generan no solo un aprendizaje, sino también la búsqueda de la apropiación de un conocimiento y el uso en práctica que este deba tener para ponerlo en función frente a las diferentes expectativas que existen en la sociedad.

Desde la función educativa, el currículo busca una implementación del quehacer del hombre frente a la sociedad; es como el estudiante se enfrenta a los diferentes retos que se le presentan en cualquier ámbito en el cual esté inmerso, ya que el interés principal es que dicho estudiante tenga la capacidad de mejorar no solo las necesidades personales, sino la búsqueda de una función social; es por eso que el currículo es de vital importancia ya que implica todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En lo anterior radica la necesidad de pensar el currículum no solo desde los contenidos para llegar a un objetivo, sino desde la estructuración del pensamiento en cuanto a cómo se potencian las condiciones para la formación de un estudiante crítico vinculado socialmente. Ante los cambios, el concepto de currículum ha sufrido múltiples transformaciones, todas ellas vinculadas a las necesidades reales, a los contextos sociales, políticos y culturales, a las exigencias económicas, científicas, tecnológicas y a las teorías pedagógicas que demandan de una u otra manera respuestas, ante todo formales, a lo que se requiere en una época determinada.

A través de la historia los pedagogos y psicólogos construyeron sus posturas desde sus propias experiencias educativas; frutos de ello, son los avances en el currículo hasta llegar a la construcción de la disciplina del currículum. Algunas de ellas se enuncian a continuación: desde un punto de vista de la producción, en 1918, Jhon Franklin Bobbit escribió *The curriculum* en un momento crucial de la educación estadounidense, en el tiempo en que las diferentes fuerzas económicas, políticas y culturales procuraban diseñar

los objetivos y las formas de la educación de acuerdo con sus diferentes formas de pensar. Su visión de currículum es transformada por una cuestión de organización, una simple actividad científica que tiene como finalidad formar para la vida adulta, con unos patrones de educación similares a los patrones de producción. De igual manera, en 1949, Wilfred Ralph Tyler en su obra *Principios Básicos de currículum instrucción* ofreció las pautas para el diseño de un currículo y allí considera que para ello hay que tener en cuenta tres fuentes: estudiantes, sociedad y requisitos de contenido. A partir de estos tres elementos se diseñan los objetivos comportamentales, los cuales se convierten en el propósito del currículum.

Otro enfoque centrado en el estudiante es tratado por Jhon Dewey (1916); este autor plantea que desde la cultura se puede alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil, la educación en ciudadanía. Desde los años 60, se presenta un enfoque crítico de resistencia a la estructura educativa tradicional, como reacción a las formas tradicionales y apoyado por las teorías críticas de la época donde la constante fue la desconfianza, los cuestionamientos y la transformación frente a los aparatos ideológicos, la reproducción, los lenguajes de control y poder, Dicha resistencia da origen a reconceptualizaciones de la teoría educacional de los años 70 y 80 donde se piensan de forma distinta la cultura social, la clase social, la relación social de producción, las estructuras de poder y con ello el currículum. Estas consideraciones tratadas por Tadeu da Silva (1999) sugieren el aumento de las bases sociales que se han de incluir en el currículum: las diferencias en raza, sexo, género, la reducción de las desigualdades, aspectos vinculados con la cultura como las manifestaciones identitarias y culturales de las minorías, la multiculturalidad.

Un enfoque academicista de la década de los 60 y 70 es tratada por Stenhouse (1991) en su obra investigación y desarrollo del currículo; basa su estudio en que todos los currículos se construyen a partir de la hipótesis sobre la naturaleza del conocimiento y de la enseñanza, las cuales han de verificarse. Con este planteamiento, Stenhouse se alejó de la concepción del currículo por objetivos creado por Tyler (1949), para quien este currículum es instrumental, repetitivo y centrado en contenidos, los cuales son los medios para alcanzar los objetivos comportamentales diseñados; al contrario, piensa que los contenidos son importantes por el conocimiento que se adquiere a partir de ellos.

En los currículos tradicionales de los años 70 la tecnología educativa tuvo incidencia por medio de los medios audiovisuales desde la primera

guerra mundial. Fue así como se comprendió la tecnología como un facilitador de los aprendizajes (tecnología como instrumento). Seguidamente, se surtieron procesos investigativos que llevaron a reflexionar sobre la didáctica en el uso de las tecnologías y se obtuvo como resultado la estrategia didáctica para la utilización de los medios y la mirada cuidadosa para controlar los resultados. Aún en la actualidad permanecen dichas concepciones que se leen en diseños curriculares y programas de formación desde la educación básica hasta la educación posgradual con prácticas memorísticas, condicionantes, de estímulo respuesta, de entrenamiento para la producción, las funciones y las operaciones con enfoque funcionalista, contenidista, disciplinar o por procesos donde la tecnología se convierte, en la gran mayoría de los casos, en instrumento para perpetuar las formas tradicionales de educación así el currículo privilegia la educación funcional, profesionalizante, se reduce a la productividad y la tecnología de la información y la comunicación se convierten en factor que incrementa la brecha digital.

En los años 90 el pensamiento avanza hacia las teorías postcríticas que sustentan el currículum en el que, el tiempo de Kairós supera al tiempo Cronos (cronológico). Desde una mirada proscritica el currículum se concibe desde la identidad, la alteridad, la diferencia cultural, la subjetividad y la diversidad. En ese sentido, las diferencias lingüísticas, discursivas, los significados sociales, las luchas políticas y culturales, entre otros, se convierten en ejes fundamentales de las propuestas curriculares en programas pertinentes a las realidades sociales que solo pueden ser comprendidas desde la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

El tratamiento interdisciplinar se ha incorporado también en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) empleadas en la educación como mediaciones que posibilitan nuevas alternativas de innovación que extienden el acto formativo más allá de los escenarios del aula; así mismo, introducen mejoras en la operacionalización del currículo y en la creación de entornos personalizados de aprendizaje; en consecuencia, las TIC se integran en la educación como un proceso sistémico, global, integral en el que convergen ciencias sociales, ciencias de la Ingeniería, ciencias de la Información, y ciencias investigativas.

En la estructura de los currículos tradicionales las tecnologías se consideran instrumentos para facilitar la enseñanza programada y el diseño de la instrucción; actualmente, la tendencia es dotar las TIC con fundamentos teóricos, procesos de reflexión, prácticas investigativas que permitan

comprender la realidad asociada con su integración en los procesos de formación en escenarios donde la información y el conocimiento demandan un procesamiento diferenciado para aprehender aprehendiendo, aprender haciendo, aprender para toda la vida y, con ello, el consecuente beneficio para el desarrollo humano y social.

Por otra parte, en la estructura del currículo basado en pedagogías proscritas, el papel de las TIC facilita la incorporación de estrategias que posibilitan condiciones de diálogo y permiten establecer protocolos para el acceso a la diversidad cultural con los que se puede ejercer el derecho a la libertad de expresión, promoción cultural, pluralismo de los medios de comunicación e igualdad en el acceso al saber científico y tecnológico. Así mismo, avanza en la apropiación de las TIC, el fomento de la alfabetización digital, la promoción de acceso gratuito a redes mundiales que proveen contenidos de dominio público y flujos de información electrónica derivada de los desarrollos endógenos, características culturales y contenidos científicos; acciones en las que actualmente existen enormes diferencias entre comunidades indígenas y étnicas.

En mirada prospectiva, la Universidad de Manizales proyecta la transformación del currículo tradicional hacia un currículo basado en la reflexión e investigación sobre las realidades (experiencias de vida), lo que supone una propuesta problematizadora para una época socio-histórica donde se define la dimensión ético-política, sociocultural y el motor de transformación social. Así mismo, configurar currículos interdisciplinarios en los cuales se vincule la comunidad, con la intervención de diversas disciplinas respecto a objetos de estudio comunes para la integración, complementariedad e interdisciplinariedad en el tratamiento del contenido. Esto, entendiendo que un currículo diseñado desde la perspectiva de desarrollo e investigación abre las puertas para una nueva concepción de la profesionalidad de los sujetos que intervienen en él y para buscar un nuevo tipo de investigación. Ambas están marcadas por la interconexión entre teorías-pensamiento del sujeto-acción indisolublemente.

Una nueva concepción de la profesionalidad del docente implica que este ya no transcribe las políticas educativas para diseñar el currículo, sino que las analiza, crítica y desde su experiencia las reflexiona para plasmar un currículo transformador. Un currículo dependiente de políticas estanca a los docentes, no los estimula a participar en la elaboración del mismo y no les permite desarrollar sus habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje.

3.6. Antecedentes de la evaluación curricular

Varios estudios en el ámbito nacional (García et al., 2018; Fontalvo et al., 2017; Osorio y Rodríguez Rodríguez et al., 2017); e internacional (Quiñonez, 2020; Ticona, 2016; Mata, 2015; Delgado, 2013), presentan diversos fines, conceptos, características, procedimientos y metodologías particulares para la evaluación curricular. Plantean que los fines de la evaluación curricular están directamente relacionados con los procesos de calidad y la mejora continua, lo que reconocen como aspecto esencial para que la educación cumpla con su misión transformadora. Respecto a la calidad se considera que la evaluación curricular es un mecanismo importante para la planeación y seguimiento académico, dado que permite hacer un comparativo entre los planes de estudio y los resultados (García, Piñón y Ramos, 2018; Universidad de Santander, 2015). En otra perspectiva, evaluar el currículo se constituye en un aspecto fundamental para reconocer y entender los problemas de contexto y desde allí direccionar ajustes y reflexiones curriculares que deriven en actualizaciones micro y macro curriculares; para Crespo-Cabuto et al. (2021), esto implica generar reflexión y creatividad con la finalidad de mejorar la calidad de vida, el desarrollo social y económico del contexto en el cual se aplica el proceso educativo (p.342)

Conceptualmente varios autores definen la evaluación curricular como la etapa final del proceso del diseño curricular que se realiza en pro de la mejora continua y la toma de decisiones institucionales para mantener la calidad de la oferta educativa (García, Piñón y Ramos, 2018). Desde una perspectiva más amplia se entiende como un proceso emergente, continuo, participativo, constante y democrático, que permite mantener la continuidad entre el diseño y la administración del currículo (Rodríguez, Reyes y Peña, 2009); es decir, que se tiene en cuenta su enfoque y los aspectos filosóficos que lo sustentan en relación con la manera cómo se objetiva en las prácticas educativas. En coherencia, Mata (2015) plantea que la evaluación del currículo (diseño y acción) determina la pertinencia de la calidad de la formación; la autora considera dos grandes dimensiones en la evaluación curricular: la primera, es la correspondencia que existe entre los elementos que integran el diseño curricular y, la segunda, evalúan la manera cómo se están ejecutando de acuerdo con el plan propuesto (p. 62).

Los estudios también dan cuenta de las características de la evaluación curricular como un proceso integrador de aspectos políticos, administra-

tivos, financieros y educativos (Crespo-Cabuto et al., 2021), que ejecuta de forma permanente, sistemática y continua (Universidad de Santander, 2015); para lo cual resulta determinante que se desarrolle de manera planificada y con un seguimiento riguroso (Mata, 2015). En suma, la investigación de la evaluación curricular es un proceso investigativo holístico, sistemático y participativo que vincula a la comunidad educativa de abajo hacia arriba para posibilitar una visión colectiva interdisciplinaria y comprometida de todos los actores institucionales.

En estudios similares en educación superior realizados en Chile (Ticona, 2016), Colombia (Osorio, Pacheco y Rodríguez et al., 2017), Venezuela (Mata, 2015), Puerto Rico (Quiñonez, 2020) y Perú (Delgado, 2013), se puede evidenciar que la evaluación curricular incorpora diversas rutas metodológicas y procedimientos acorde con los intereses y las perspectivas de la comunidad educativa y de las instituciones. Varias investigaciones se mueven entre métodos analíticos (Crespo-Cabuto et al., 2021; Ticona, 2016; Universidad de Santander, 2015; Rodríguez, Reyes y Peña, 2009) e interpretativos (Rodríguez, Reyes y Peña, 2009; Mata, 2015). Esto implica organizar sus categorías de análisis y/o las variables que serán medidas; ello se observa en las propuestas de análisis de categorías curriculares como la coherencia, pertinencia, consistencia y la globalidad; así mismo, la medición de indicadores como la eficacia, eficiencia, efectividad del proceso y los resultados curriculares.

Algunas investigaciones se ocupan de describir el paso a paso, por ejemplo, inicialmente la delimitación para precisar lo que se evalúa en lo que se incluye evaluar el contexto interno y externo (García, Piñón y Ramos, 2018; Universidad de Santander, 2015; Mata, 2015). En segundo lugar, se tienen que establecer las políticas y normativas que son patrones de referencia (Crespo-Cabuto et al., 2021; Osorio, Pacheco y Rodríguez et al. 2017). En tercer lugar, se debe diseñar las estrategias y técnicas de observación de la manera como serán observadas, procesadas y registradas esas manifestaciones (Crespo-Cabuto et al., 2021; Ticona, 2016; Universidad de Santander, 2015; Mata, 2015; Delgado, 2013; Rodríguez, Reyes y Peña, 2009); y, por último, se procede a diseñar los juicios de valor, las consideraciones y recomendaciones que apunten a la mejora continua.

3.7. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Construir y validar un sistema de evaluación curricular en el contexto de la diversidad, flexibilidad, desarrollo humano y mundialización, con el fin de realizar un proceso de reflexión, análisis y verificación del estado actual de los programas curriculares de pregrado y posgrado de las facultades de la Universidad de Manizales.

Objetivos específicos

Analizar el currículo desde los referentes de calidad (pertinencia, aplicabilidad, coherencia, consistencia, contextualización, flexibilidad y mundialización)

Fundamentar los procesos educativos que se llevan a cabo en la planeación, ejecución, evaluación y adecuación permanente de los programas curriculares de la Universidad

Construir estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación generales y específicos que determinen la pertinencia de los programas curriculares de las diferentes facultades de la Universidad de Manizales.

3.8. Metodología de la investigación

La investigación evaluativa se considera para este caso una construcción complementaria de enfoques, métodos, técnicas, medios y procedimientos que transitan entre lo empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social, lo cual se ve reflejado en el procedimiento descrito a continuación:

Momento de lectura reflexiva y crítica: en esta etapa, a partir de la lectura general y particular de los currículos de los programas, se identificó la consciencia curricular y prácticas curriculares que permitieron determinar las características específicas de cada programa.

Momento de construcción conceptual: en esta etapa se realizó construcción conceptual de la comprensión y el sentido de la estructura, dinámica y organización curricular del programa en el contexto de la diversidad y flexibilidad.

Momento de identificación Categorical: se hizo la identificación categorial desde los siguientes ámbitos: Universales, establecidos desde organis-

mos nacionales e internacionales. Institucionales, de acuerdo con las líneas y políticas curriculares de la Universidad de Manizales. Programáticas, definidas en el ámbito particular de las disciplinas y la profesión. Y, finalmente, se identificaron categorías emergentes resultado de la interpretación.

Momento de instrumentación participativa: en esta etapa se diseñaron los instrumentos generales (institucionales) y particulares (de programa o disciplina) con los cuales se abordó la evaluación de cada programa.

Momento de valoración curricular: en el contexto de las prácticas pedagógicas se realiza desde las siguientes estrategias:

- Autovaloración: evaluación a cargo de los integrantes de los comités curriculares de cada programa
- Intervaloración: evaluación entre programas afines con los mismos criterios de la autovaloración
- Heterovaloración: evaluación externa del currículum del programa a cargo de expertos en el campo curricular y pedagógico
- Coevaluación: construcción de consensos entre los participantes en los diferentes escenarios evaluativos

Momento de construcción de sentido: en el cual se realizarán las interpretaciones, conceptualizaciones y la teorización emergente con base en el proceso realizado, las teorías curriculares y las posturas institucionales en torno a los asuntos curriculares.

Momento de sistematización de la experiencia: que permitirá determinar una línea de base institucional que servirá para las evaluaciones, modificaciones o nuevas construcciones curriculares para los programas de la Universidad de Manizales. Este también será un insumo importante en materia de registros calificados y de Acreditación de alta calidad de los programas académicos y de la institución.

3.9. Resultados esperados

Generación de nuevo conocimiento

1 artículo publicado en revistas indexadas categoría A y un artículo publicado en revista indexada categoría A1 o un libro resultado de investigación. 3 artículos publicados en revistas indexadas categoría C o superior

Fortalecimiento de la comunidad científica: se vincularán al equipo de investigación, cuatro estudiantes de Maestría, como contribución a la formación de nuevos investigadores. Igualmente, en el interés de fortalecer comunidad académica y lograr la consolidación y posicionamiento del Grupo de investigación, se apoyará la participación en eventos nacionales e internacionales y habrá acompañamiento de un investigador externo nacional y uno internacional para la construcción y fortalecimiento de la teoría y metodología de la presente investigación.

Apropiación social/pública del conocimiento: Se generarán espacios de participación con la comunidad académica donde se recogerán las experiencias relevantes que aportan al proyecto; así mismo, se propiciará la socialización del conocimiento resultado de investigación en los colectivos académicos.

- Participación en 2 eventos internacionales
- Participación en 1 evento nacional

3.10. Impactos esperados a partir del uso de los resultados

Esta investigación impacta aspectos académicos y docentes de la institución, pues se hará la reflexión, análisis y verificación el estado actual de los programas curriculares de pregrado y posgrado de las facultades de la Universidad de Manizales en miras de fortalecer aspectos relacionados con la calidad de los currículos de acuerdo con criterios internos y externos. Así mismo, entregará orientaciones para la evaluación permanente del currículo, lo cual redundará en la formación contextualizada de los profesionales, a partir de la reflexión sobre el enfoque curricular y su contrastación con las condiciones de realidad.

3.11. Cronograma de actividades

La siguiente tabla presenta la relación de actividades realizadas en función del tiempo (meses o semanas) de ejecución del proyecto:

Tabla 1. Relación de actividades realizadas en la ejecución del proyecto

ACTIVIDAD	MESES																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Momento de Lectura reflexiva y crítica en esta etapa a partir de la lectura general y particular de los currículos de los programas se identifica la consciencia curricular y prácticas curriculares que permitan determinar las características específicas de cada programa.																		
Momento De construcción conceptual en esta etapa se realiza construcción conceptual de la comprensión y el sentido de la estructura, dinámica y organización curricular del programa en el contexto de la diversidad y flexibilidad.																		
Momento de identificación Categorial se hará la identificación categorial desde los siguientes ámbitos: Universales establecidos desde organismos nacionales e internacionales. Institucionales de acuerdo con las líneas y políticas curriculares de la Universidad de Manizales. Programáticas definidas en el ámbito particular de las disciplina y la profesión. Y finalmente se identificarán categorías emergentes resultado de la interpretación																		
Momento de Instrumentación en esta etapa se diseñan los instrumentos generales (institucionales) y particulares (de programa o disciplina) con los cuales será abordada la evaluación de cada programa, será el producto de la categorización que se realizará a las categorías emergentes y a las categorías preestablecidas																		
Momento de Valoración Curricular en el contexto de las prácticas pedagógicas se realiza desde las siguientes estrategias: Autovaloración: evaluación a cargo de los integrantes de los comités curriculares de cada programa Intervaloración: Evaluación entre programas afines con los mismos criterios de la autovaloración Heterovaloración: Evaluación externa del currículum del programa a cargo de expertos en el campo curricular y pedagógico Coevaluación: Construcción de consensos entre los participantes en los diferentes escenarios evaluativos																		
Momento de construcción de sentido en el cual se realizarán las interpretaciones, conceptualizaciones y la teorización emergente con base en el proceso realizado, las teorías curriculares y las posturas institucionales en torno a los asuntos curriculares.																		
Momento de sistematización de la experiencia que permitirá determinar una línea de base institucional que servirá para las evaluaciones, modificaciones o nuevas construcciones curriculares para los programas de la universidad de Manizales. Este también será un insumo importante en materia de registros calificados y de acreditación de alta calidad de los programas y de la institución																		

Capítulo 4

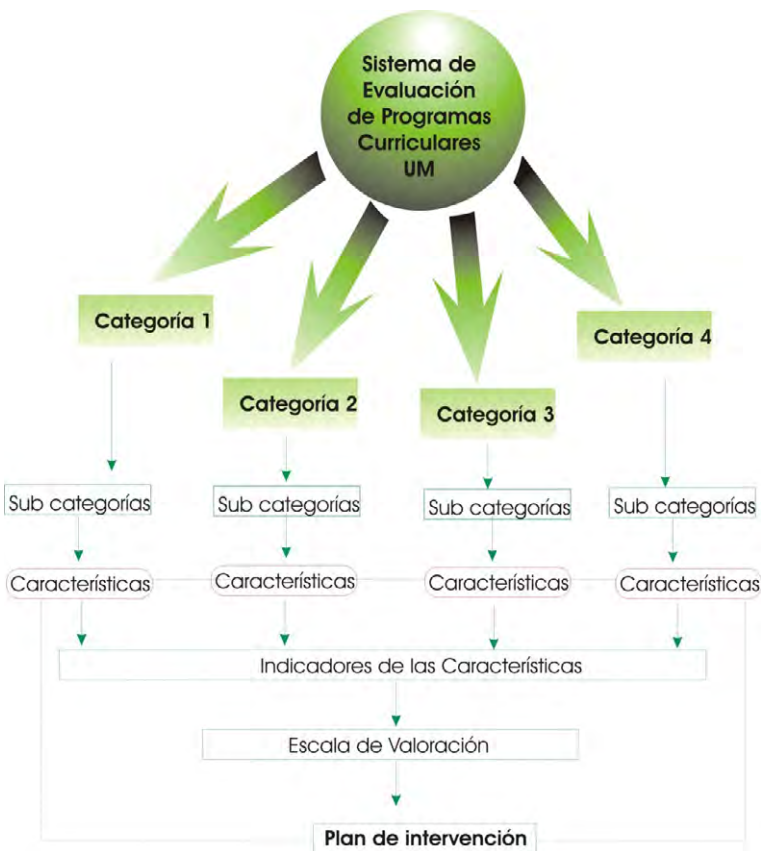
¿QUÉ ES UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CURRICULAR?

Un sistema de evaluación es un conjunto de procesos, estrategias y herramientas valorativas que conducen a obtener información pertinente y necesaria sobre la estructura y la dinámica de un fenómeno, organización, comunidad, sociedad o institución. En ese orden de ideas, esta investigación permitió construir y validar de manera participativa un sistema de evaluación en el contexto de la diversidad, la flexibilidad, el desarrollo humano y la mundialización. En este caso, como se muestra en el siguiente esquema, se presenta la herramienta (instrumento) de evaluación de los programas curriculares, el cual está conformado por seis (6) componentes a saber: categorías a valorar, subcategorías, características particulares, indicadores, valoración por escalamiento y plan de intervención.

Las categorías a valorar son cuatro (4): **formación, disciplinamiento, contexto (contextualización) y flexibilidad**. Estas categorías son desplegadas o desagregadas en subcategorías, las cuales darán cuenta de su estructura y organización conceptual. A cada característica se le aplicarán dos (2) indicadores, sobre los que se requiere emitir un juicio valorativo, según una escala de 1 a 4. Los dos indicadores son *pertinencia* y *coherencia* y su valoración es 1 (bajo), 2 (básico), 3 (alto) y 4 (superior). De acuerdo con el valor de escalamiento emitido para cada característica en sus dos indicadores, estos deben ser ajustados conforme a un plan de sostenimiento y/o un plan de mejoramiento (A) y un plan de mantenimiento (B). Es decir, la valoración categorial se concreta con base en las subcategorías y sus características particulares sobre las cuales, todo programa curricular, debe mantener una dinámica permanente de intervención.

La categoría formación está constituida por las subcategorías integralidad, ciudadanía e investigación y a cada una de ellas le corresponden características particulares, así: a la integralidad, las características habilidades y destrezas; a la ciudadanía, le corresponde autonomía y participación y a la subcategoría investigación, le corresponde científicidad y producción intelectual.

Esquema 1. Componentes del sistema de evaluación



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la categoría disciplinariedad, se constituye con cuatro (4) subcategorías: interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, multidisciplinariedad y disciplinariedad específica. Para cada subcategoría se formula una característica relevante sobre la cual se deben aplicar los dos (2) indicadores: pertinencia y coherencia. De otro lado, cada indicador debe ser valorado en estos cuatro (4) niveles de escalamiento: bajo (1), básico (2), alto (3) y superior (4). En este orden de ideas, para cada valoración emitida se debe trazar un plan de intervención A: plan de sostenimiento y B: plan de mejoramiento.

La categoría contexto (contextualización) está constituida por Internacionalización y Glocalidad. La primera, se estructura en las subcategorías

estratégicas (mediaciones) curriculares y regulaciones (medidas) en el campo curricular. La segunda categoría, se constituye con intervenciones sobre la globalización e intervenciones en torno a lo nacional y lo local. Para cada característica se requiere hacer valoraciones en escalamiento sobre los dos (2) indicadores mencionados con anterioridad: pertinencia y coherencia. Al valorar los indicadores de 1 a 4 (bajo, básico, alto y superior), se deben acompañar de un plan de intervención en una de las dos (2) alternativas propuestas, a saber: Plan de sostenimiento (A) o Plan de mejoramiento (B).

La categoría flexibilidad, por su parte, está configurada por tres (3) subcategorías: factores intrínsecos (endógenos), factores extrínsecos (exógenos) y factores mixtos (endógenos y exógenos). En el caso de lo intrínseco, de origen endógeno, se constituye por dos (2) características: reacción curricular a la obsolescencia profesional y acciones curriculares de transformación permanente. La subcategoría correspondiente a los factores extrínsecos, de origen exógeno, se constituye por dos (2) características: reacciones curriculares a las demandas del contexto y reacción a las demandas del escenario disciplinar profesional específico. Finalmente, la subcategoría factores mixtos (endógenos y exógenos), está constituida por la correspondencia entre la respuesta curricular interna a las exigencias externas. De la misma forma, como se explica con anterioridad, cada característica debe ser valorada a través de dos (2) indicadores: pertinencia y coherencia. Para cada uno de estos, también se debe emitir una valoración por escalamiento, en el orden de lo bajo (1), básico (2), alto (3) y superior (4). Es de anotar que para cada valoración se debe definir un plan de intervención en alguna de las siguientes posibilidades: Plan de sostenimiento (A) o Plan de mejoramiento (B).

Más adelante, en las tablas 2 y 3, que muestran los Componentes del sistema de Evaluación Curricular y Las categorías formación integral, disciplinariedad, contexto y flexibilidad, respectivamente, se describe, de manera breve, el significado de cada categoría, subcategoría, característica, indicador, escalas e intervenciones. Estas explicaciones orientan sus respuestas, lo cual no debe afectar, si es el caso, la comprensión que el lector pueda tener de ellas.

A partir de los resultados en la primera fase del proceso investigativo realizado en torno a los fundamentos, imaginarios y conceptos que tiene la comunidad educativa, especialmente directivos de la Institución y directores de programa, en torno al *quehacer* curricular y los posibles escenarios evaluativos de este, se definieron cuatro (4) grandes categorías a evaluar o a valorar. Se trata de las categorías *formación*, *disciplinariedad*, *contexto* y

flexibilidad. Con base en lo anterior, la clave está en hacer conversar estas categorías entre sí, lo que simultáneamente debe implicar su desagregación posterior que permita, a su vez, desde el punto de vista analítico, reconocer en cada una de ellas su naturaleza y posibilidad de intervención; ello, nos conducirá a la determinación de las subcategorías que la respalden.

La formación no solo se dirige a asuntos estrictamente cognoscitivos, pues además afecta de manera integral la condición humana en su totalidad; con tal amplitud nos ponemos a tono con los requerimientos, no solo en la perspectiva institucional sino en las necesidades contemporáneas de la civilidad y del ser sujetos ciudadanos en pleno ejercicio. De aquí nace el centro de gravedad de la “formación integral”, que como relato contemporáneo viene generando unas expectativas importantes en la organización del conocimiento como también en la perspectiva de la humanidad. Con esto se quiere decir que el conocimiento y la actuación son importantes, pero que lo es aún más el ser humano.

Formar es formarse y educar es educarse. La formación nos pertenece como seres humanos y humanidad y el camino que elegimos para tal fin es la educación, como el camino intencionado a la formación. Podríamos pensar que la educación fue la que nos dejó atados a la formación y, por qué no decirlo, las ataduras fueron en doble vía; es decir, la formación empezó a hacer depender, en gran medida, a la educación y la educación “quedó suspendida o colgada” de las necesidades de la formación humana. La gran dificultad nació cuando la formación quedó limitada a asuntos concretos o específicos sobre los cuales hemos desplegado como institución educativa nuestros esfuerzos hacia el conocimiento.

Si lo anterior es cierto, el conocimiento se constituyó de múltiples maneras para generar una intervención efectiva. Esta organización trasegó por diferentes caminos hasta ubicarse en sistemas de conocimiento debidamente demarcados, unificados y sistematizados, a manera de unidades, las cuales hemos denominado disciplinas. Y es que la organización del mundo no es equivalente a la organización disciplinar, y nuestros intentos para organizar y determinar las maneras como el conocimiento se pone en escena, nos permiten acercamientos y, a su vez, posibles transformaciones de este. Es así como el conocimiento se constituyó en formas particulares de organización que como disciplinas en sí mismas, generaron la demarcación y el establecimiento de parámetros que condujeron a la segmentación o a la estructuración temporo-espacial de los saberes. A lo anterior, lo denominaremos disciplinariedad, con lo cual pretendemos mostrar los límites y

las fronteras naturales de las especificidades en las organizaciones del conocimiento. De hecho, una disciplina debe permitir mirar en su interior como también poder traspasar sus fronteras, para así generar los diálogos de interacción, trasgresión o de nuevas constituciones.

Conforme a lo anterior, la disciplinariedad en su concepción hace pensar el mundo, las realidades y sus escenarios particulares de conocimientos de una sola manera o de formas restringidas. La disciplina está situada en unos límites del pensamiento y atrapada en unos esquemas del conocimiento que le generan la particularidad requerida. Así, todas las fuerzas externas a ella –que provienen de otras disciplinas o las fuerzas internas que le corresponden– generan mecanismos que fragilizan su demarcación y la ponen en la esfera de la interdisciplina, transdisciplina y multidisciplina.

No cabe duda de que el efecto de la organización disciplinar tiene una fuerza importante en materia de formación. Las organizaciones curriculares contemporáneas, precisamente, dan cuenta de ello y lo que les corresponde como deber ser termina siendo ajustado a la especificidad de cada disciplina y a unos pocos esfuerzos por fragilizar dichas fronteras. Por tanto, las organizaciones disciplinares de cualquier orden también están sometidas a las exigencias demandantes del mundo, en el cual vivimos y, por consiguiente, de la natural correspondencia que debe existir entre la formación, la disciplinariedad y el contexto.

Resulta, entonces, que es el contexto el que en tiempo presente nos lleva a pensar y repensar la correspondencia entre el mundo de la vida y la formación integral. El contexto es demandante, en lo real o en lo hipotético, como también en lo mediato y en lo inmediato. Pero en el asunto curricular, el contexto no da tiempo y es así como recibe las demandas de la globalización como también de la localidad, en aspectos que configuran los fines y los medios de la educación, dado que las generalidades y particularidades de estos fenómenos exigen estrategias, mecanismos, procesos y recursos regulatorios a los cuales hay que responder. No cabe duda de que por cuenta y riesgo de la organización curricular que tienen las universidades, dichas exigencias no son respondidas a la velocidad que demanda el contexto. Estar en contexto es estar en tiempo presente. Es así como la contextualización se convierte en la acción permanente de responder a las demandas formativas y a la obsolescencia disciplinar.

Finalmente, para que las categorías formación, disciplinariedad y contexto se puedan armonizar, se debe constituir una dinámica de correspon-

sabilidad entre todas y cada una de ellas. La retórica escapa a los niveles de exigencia que el mundo contemporáneo viene presentado y, para ello, es indiscutible tener a la mano capacidades y disposiciones para enfrentarlo. Lo anterior, implica flexibilidad en el pensamiento como también en la acción; así es que nace la flexibilidad curricular como la manera de hacerle frente a todo aquello que se le demanda y que requiere la organización curricular. La flexibilidad es estar al frente del tiempo o de la época en la cual se está inscrita la formación. También podríamos decir que la flexibilidad es la disposición efectiva para estar a tono y a tiempo para responderle al contexto, a las exigencias formativas y a mantener una conexión permanente con la dinámica propia de los escenarios disciplinares de cada profesión.

Preguntas iniciales

En virtud de lo anterior y atendiendo a la pretensión de este proceso valorativo en el plano curricular, surgen algunos interrogantes que podrían animar las reflexiones en torno al quehacer curricular. Veamos algunos interrogantes:

- ¿Cómo el currículum aporta a la construcción de mundo?
- ¿Cómo se sitúa el currículum en el marco de las interacciones sociales y de la cultura?
- ¿Responde el currículum a la formación de valores sociales y culturales para dar sentido al mundo social?
- ¿Aporta el currículum a la educación para la posibilidad del uso del pensamiento?
- ¿Cómo se articula el currículum con las nuevas formas de construcción de subjetividades?
- ¿Contribuye el currículum a la utilidad social del conocimiento?
- ¿El currículum vive en el tiempo presente y constituye vocación hacia la construcción de mejores posibilidades de vida?
- ¿Cuáles son los desarrollos logrados en materia de modernidad y modernización curricular?
- ¿Qué realidad(es) produce y constituye su programa curricular?
- ¿Cuál es el ciclo de vida de su programa? ¿Cuántos años han sido proyectados?
- ¿En qué programa se transformará su actual programa académico y curricular?

- ¿De qué manera su programa curricular se pone por encima de lo declarado en la sociedad y en el campo de acción de este?

4.1. Categorías curriculares a intervenir

Uno de los alcances de la investigación llevó a analizar el currículo de acuerdo con los referentes de calidad, para lo cual se definieron de manera participativa las categorías curriculares como la pertinencia, coherencia, contextualización y flexibilidad.

Conforme a lo planteado y producto de los desarrollos investigativos, de los cuales hace parte este instrumento de valoración de los programas curriculares de la Universidad de Manizales, las categorías que emergieron fueron del acercamiento a los actores en el nivel macro meso, y microcurricular fueron: formación, disciplinariedad, contextualización y flexibilidad.

4.1.1. Formación

El campo del currículum enmarca aquellos conocimientos y saberes educativos relacionados con la formación del estudiante en los aspectos disciplinares, profesionales, investigativos y axiológicos, es decir, todo lo que implica la formación integral; para ello, se requiere el reconocimiento del ser humano físico, social, cognitivo y espiritual (SED, 2014). De ahí que la conceptualización del currículum cuente con aportes teóricos de ciencias de la educación –como la psicología, antropología, pedagogía, didáctica, sociología, filosofía, entre otras– que le dan perspectivas específicas y permiten reconocer las vertientes teóricas desarrolladas en torno al ámbito curricular en una universidad, de acuerdo con las particularidades de la filosofía institucional.

En el mundo, los seres humanos se enfrentan a un conjunto de realidades sociales, problemáticas del contexto, retos profesionales y, en el ámbito educativo, a diversas perspectivas teóricas, experiencias educativas, retos investigativos. Lo anterior configura el currículo y se articula con la filosofía de la institución (Universidad de Manizales) por lo que se interpretan y representan en el currículum. Por lo tanto, en el currículum se definen los fundamentos para la formación integral del ser humano en las dimensiones disciplinar, profesional, social, investigativa y axiológica como se expresa a continuación: 1) las habilidades y destrezas que el estudiante necesita para comprender, aprehender, comunicar y apropiarse de manera autónoma y crítica el conocimiento propio de la **disciplina** en relación con los contextos, 2) así mismo, los elementos técnicos, prácticos, personales y sociales necesarios

para la vida **profesional y social**, en el mundo del trabajo, en entornos de pluralidad, de la diversidad para el ejercicio de la ciudadanía, 3) los escenarios, conocimientos y prácticas, para el desarrollo del espíritu **científico** y las habilidades **investigativas** que le permitan afrontar e intervenir problemas, para la búsqueda de mejores soluciones, con una participación crítica y autocrítica en la construcción del conocimiento, 4) y, finalmente, los espacios y acciones para la reflexión y autorreflexión en busca de la formación en **valores** fundamentales para la vida, para reconocerse a sí mismo, relacionarse con los otros, reflexionar sobre su práctica profesional, cuestionar y problematizar sus acciones en sociedad, conocer y potenciar su capacidad de aprender a aprender y mantener el interés por aprender a lo largo de la vida.

En consecuencia, el campo del currículum tiene en su base diversas perspectivas teóricas orientadoras del quehacer y la vida universitaria, que es dinámica y se representa en la acción, además organiza los hechos (prácticas educativas, prácticas pedagógicas, planeación, ejecución, evaluación, entre otros) y la construcción permanente de los fundamentos educativos (enfoques teóricos, gestión del conocimiento, rutas metodológicas), que en todos los casos se desarrollan y se emplean en y para la formación del ser de manera integral. En ese sentido, la Universidad ha de viabilizar el desarrollo y crecimiento del estudiante desde su propia interioridad para que este pueda dar lo mejor de sí mismo y, con ello, logre trascender hacia la relación con el Otro y con la sociedad.

De lo anterior, se comprende que la formación integral tiene relación con la interioridad, la vida social y cultural; para este caso, la perspectiva de formación parte de considerar que formarse es un acto de superación personal en la que intervienen factores internos. Gadamer (1998) atribuye la formación al ser, es decir, surge como un interés desde sí mismo, desde la interioridad; para ello, retoma la idea kantiana de las obligaciones consigo mismo y desde esta perspectiva busca respuesta sobre lo que el ser humano quiere llegar a ser con el cultivo de sus propios talentos. De ahí, la importancia de que la formación esté relacionada con aquello que el ser humano valora, con aquello que él quiere llegar a ser para tener una buena vida.

En ese sentido, la educación, como búsqueda de la buena vida y de la felicidad, implica que el ser humano se sienta motivado y satisfecho con los actos que realiza, alcance su autoconocimiento para apreciar lo estético, poner su voluntad e inteligencia en la conciencia para autogestionarse en armonía con el ambiente. Kant (1985) comprende al hombre en su posibilidad real; de allí la consideración de los fines de la educación por la humani-

dad como ideal. Estas posibilidades reales son lo que el ser humano puede hacer y ser acorde con sus propias habilidades y talentos y, ante lo cual, prima su voluntad. De allí que formarse es formar-se y educar es educar-se (Gracia, 2017).

De acuerdo con lo mencionado, la formación integral parte de la fuerza interior del ser; al respecto, Gadamer (1998), dice que la persona logra llegar a lo más elevado de sí mismo cuando asume una postura en la vida para hacer uso práctico de las decisiones que toma; esto implica reconocerse y reconocer el trayecto de su formación. Así, la formación integral del ser humano se entiende como proceso y resultado⁶ de las múltiples relaciones y situaciones que enfrenta la persona con su propio ser, con la sociedad y la cultura. Esto es, ser protagonista de su vida, de su realidad como ser humano que reconoce y potencia sus habilidades, destrezas, capacidades y autonomía y con ellos el ejercicio de la ciudadanía.

Según lo mencionado, la integralidad del ser no solo vincula aquellos aspectos propios de la formación disciplinar y su ejercicio profesional, sino que enfatiza también en el desarrollo de habilidades de pensamiento y de destrezas, asuntos estrechamente relacionados. Las habilidades de pensamiento se comprenden como las diversas funciones cognitivas que poseen los seres humanos y pueden inferir de los resultados que tiene el sujeto al realizar una tarea (Acosta y Vasco, 2013). Al respecto, estos autores del presente trabajo distinguen varias formas de uso del concepto, estas son: la *habilidad como capacidad* referida a las aptitudes cognitivas para hacer algo, y el saber implícito para realizar las acciones.

La *habilidad como una aptitud* o talento, tiene relación con las condiciones biológicas para realizar la tarea, los talentos innatos que se despliegan en la acción y que se demuestran al inicio del aprendizaje, es una habilidad genéticamente adquirida. Y la *habilidad como destreza (habilidad de la acción)*, se refiere a los desempeños en los que se supera el potencial para hacer algo y este potencial se demuestra en el hacerlo bien. De acuerdo con lo anterior, especialmente en el desarrollo de las habilidades como destrezas, intervienen las bases cognitivas declarativas (saber qué) y las procedimentales (saber cómo).

Formar al ser de manera integral implica asumir que el hombre es una unidad conformada por experiencia y pensamiento que se estructura y se

6 Para Gadamer, en el proceso de formación el ser se apropia completamente de aquello a través de lo cual uno se forma.

forma en el contexto, la sociedad y la vivencia, además, en el contenido, las ideas y las teorías. Esto requiere, en el campo del currículo, una articulación entre contexto y contenido basada en el entendimiento de que el hombre se constituye en el pensamiento y ese pensamiento permite su ubicación en la sociedad para el encuentro con el Otro, con lo otro; ello, sin pensar solamente en la información y el contenido, sino también en el sujeto y lo que lo rodea para la búsqueda de la construcción de sujeto-objeto en sociedad y, con ello, la consecuente cimentación moral, ética, política o social.

En los procesos de formación, potenciar la conciencia social va más allá de apropiarse las teorías y las prácticas propias de las disciplinas; más bien, es demostrar los saberes de esos conocimientos puestos en escena, es fomentar el pensamiento crítico y social, preparar para la ciudadanía, la investigación, la participación, la emoción, la compasión, la solidaridad y la convivencia con los otros; estos son saberes integrados de manera intencionada en la vida y las prácticas educativas; esto es también formar en la virtud, en los valores.

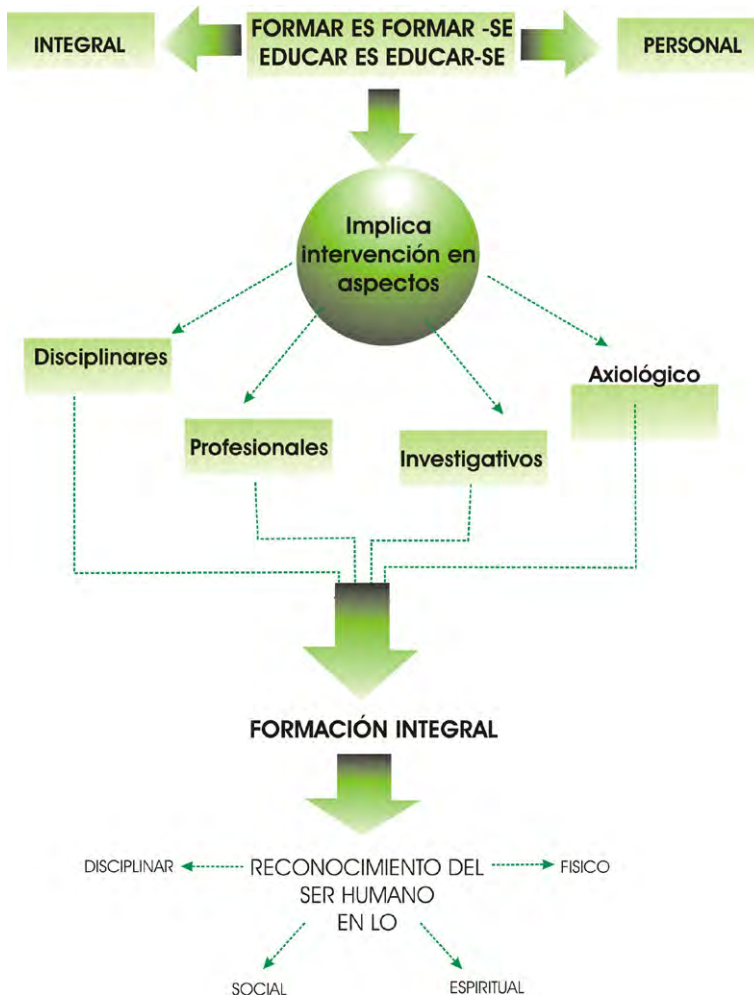
Así mismo, la formación integral incluye el desarrollo de habilidades científicas que van desde reconocer el problema, identificar la manera de abordarlo, hasta encontrar la mejor forma de comunicar sus resultados; implica también la formación, aplicar y cualificar los conocimientos adquiridos en la búsqueda de la comprensión de los objetos, fenómenos y problemáticas propias de sus realidades y las cuales se encuentran relacionadas con su formación disciplinar. Enfrentarse a las situaciones mencionadas hace posible el cúmulo, transformación, resignificación de los conocimientos en la medida en que estos son sometidos a la validación, comprobación y confrontación a través de la investigación.

El desarrollo de habilidades científicas, entonces, parte de lograr altos niveles de autonomía, potenciar capacidades como el sentido de la percepción, las capacidades comunicativas escrita y verbal, el pensamiento crítico, creativo y argumentativo. Así, el sujeto demuestra el saber y asume como actitud vital acciones razonables para vivir con otros, trabajar en colectivos, interesarse por el contexto y sus problemáticas, relacionarse de mejor manera con el entorno, participar de manera autónoma e informada y ejercer la ciudadanía.

En síntesis, con el fin de propiciar la formación integral las instituciones crean, adoptan, transforman apuestas teóricas y prácticas educativas representadas en los currículos en los que se vinculan *conocimientos* a manera de contenidos, se orientan las prácticas y propician experiencias;

también se fomentan *actitudes* para el ejercicio de la *ciudadanía* y *participación* y se propende por el desarrollo de las *habilidades* y *destrezas* que constituyen la base del pensamiento y la acción. De ahí que el currículum para la formación integral se orienta a la formación y la transformación del ser desde la perspectiva de lo humano y de la vida en sociedad. A manera de ilustración se puede observar en el siguiente esquema conceptual:

Esquema 2. Componentes dinámicos de la formación



Fuente: elaboración propia

4.1.2. Disciplinarietà

La disciplinarietà supone la fragmentación del conocimiento, con una visión delimitada en algún campo del saber, con criterios teóricos, metodológicos y prácticos. En palabras textuales de Gracia (2017):

Las disciplinas tienen historia y como tales se pueden analizar desde lo cognoscitivo, cultural, metodológico, epistémico. Históricamente las disciplinas emergen como resultado de las actividades del trabajo social especialmente derivada de los *oficios*. Con el desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones, de las construcciones adheridas a los desarrollos del método científico, la tecnología, y en especial de la evolución de los planteamientos relacionados con el pensamiento sistémico y desarrollo de la teoría general de sistemas, los conocimientos se perfeccionaron y especializaron. (p. 2)

En la perspectiva histórica que propone el autor, es posible analizar, con respecto a las disciplinas de las ciencias sociales, un proceso epistémico que derivó del modelo de la racionalidad experimental reproducido de las ciencias naturales. Tal modelo –en aras de garantizar la posibilidad de captar las realidades sociales de una manera objetiva, asegurada por la certeza que el método científico facilitó para medir y calcular los hechos sociales desde una mirada universalista y totalitaria– generó una dinámica no solo epistémica sino metodológica y cognoscitiva que convirtió las ciencias sociales en depositarias de las ciencias naturales.

Lo anterior, llevó a este momento histórico denominado positivismo basado en la explicación causal de los hechos sociales, permitió que los fenómenos sociales sólo fueran propuestos a través de las relaciones causa-efecto. “Puede decirse que con este planteamiento se reconoce la incapacidad de los marcos teóricos de la racionalidad moderna que hasta épocas recientes aparecían abanderando las ciencias sociales –producto de la modernidad– al momento de explicar la realidad social creciente y compleja” (Velásquez, 2009, p. 144).

En este escenario surgen nuevas miradas que conciben la disciplinarietà como un campo del saber, cuyas estructuras teóricas y metodológicas subyacen en la complejidad de la estructura social e histórica que, a su vez, es contextual en el devenir histórico y epistemológico. Dicho lo anterior, la disciplinarietà, efectivamente empieza como una reflexión sobre el quehacer científico, el cual va modificando la forma en cómo se acerca al

objeto de estudio, según las necesidades contextuales de la época. Desde la modernidad, las dinámicas de comprensión se van problematizando, las necesidades sociales demandan un tipo de soluciones nuevas, de las cuales, las diferentes disciplinas deberán servir a estas transformaciones de imaginarios y representaciones que respondan, por un lado, a las necesidades de la sociedad y, por el otro, a las disciplinas específicas; como lo expresa Velásquez (2009):

Es conveniente considerar cada una de estas perspectivas de interacción disciplinar que comprometen la validez del paradigma de la racionalidad de la Modernidad, pues abre grandes y severas fisuras en el mapa cognoscitivo de las ciencias positivas. Las nuevas ciencias, sobre todo las sociales, al estudiar el sentido de la acción humana en cuanto sentido que porta y transmite la intersubjetividad, se aproxima a ese plano de la acción que está condicionado por la revelación hermenéutica de su significación, ya que el sujeto que la porta y transfiere es un sujeto de conciencia intencional con una capacidad de designación, que es la que permite comprender los contenidos y sentidos ocultos de la realidad. (p. 146)

En esta perspectiva, emerge un concepto de disciplina que demarca una ruptura metodológica y teórica entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. De esta manera, el sujeto tiene una conexión que, en palabras de Mardones (1991), es de carácter “afectivo-mental”, ya que muestra una relación de identidad entre el sujeto, el objeto y su entorno, generando nuevas especialidades y subdisciplinas.

En ese sentido, la disciplinariedad dentro de su complejidad, suscita un entramado estructural que se construye con las experiencias particulares dentro de la heterogeneidad de los contextos culturales y su valor pragmático, donde se sustentan, justamente, las apropiaciones que las comunidades hacen de estas disciplinas. Por tanto, las disciplinas tienen un componente holístico en la vida cotidiana, con un contenido simbólico construido desde las investigaciones. Este conocimiento es propio de las personas que se encuentran dentro de la ciencia o en áreas disciplinares específicas, el cual forma conceptos con su propia lógica; además, existe un conocimiento cotidiano, pero ambos conocimientos son imprescindibles para las relaciones con el medio natural y social con el que el individuo interactúa. Por tanto, la disciplina depende del constructo epistemológico y del social.

Dichos constructos centran la atención en patrones culturales y sociales, desplazando las funciones económicas y de relaciones de poder. En el panorama anterior, se generan unas disciplinas que comprenderán al ser humano como un todo conformado por múltiples particularidades; entonces, la disciplinariedad se encuentra en el tejido social y las disciplinas deben concebir una postura y una visión cultural, relacionada con la configuración emotiva y la sensibilizada del contenido, ya que el sujeto manipula el contenido y lo apropia a sus propias estructuras cognitivas en donde convive con los imaginarios de la alteridad.

Es así como la comprensión del Otro es el engranaje que muestra unas disciplinas inmersas en las configuraciones sociales. Recordemos que la ciencia no se puede enajenar del mundo de la vida; esta configuración ocurre al interior del acto de conocer; por eso, se presenta una necesidad funcional que Bachelard (1948) nombra como las causas de inercia; esto corresponde a las contradicciones entre la heterogeneidad de representaciones de la realidad, las disciplinas y la sociedad.

El progreso de la sociedad debe de estar pues entrelazado al progreso científico, para generar unas disciplinas reformuladas, adaptativas y que reestructuren la realidad, como forma de indagación no sólo sobre la explicación de sus fenómenos, sino también de su comprensión *in situ*, a partir de las interacciones de los sujetos investigadores y los sujetos que sienten, viven y definen las realidades estudiadas.

El tema disciplinar (disciplinariedad), actual en el contexto académico, suscita un debate propio al interior y al exterior de las ciencias, puesto que algunos planteamientos suponen acercamientos con otros conceptos muchas veces en características eufemísticas del término, por lo cual, el concepto de disciplinariedad tiende a confundirse o a relacionarse (según el contexto) con términos como los de “interdisciplinariedad”, “multidisciplinariedad” o “transdisciplinariedad”.

La interdisciplinariedad, supone interpretar un objeto utilizando métodos diferentes de cada disciplina que se relacionan entre sí, es decir, una influencia entre diferentes disciplinas o ciencias, las cuales se pueden contradecir y evaluar sus construcciones teóricas, o por el contrario, pueden cooperar en sus interpretaciones teóricas y prácticas; para Nicolescu (1996), se debe a una “transferencia fecunda de métodos de una disciplina a otra que puede desembocar en la creación de nuevas disciplinas” (p. 7).

En el Sistema de Planificación de la Universidad de Manizales, “La interdisciplinariedad bien comprendida, implica el especial juego entre los desarrollos de frontera de los paradigmas disciplinares y los nuevos axiomas o postulados que orientan las relaciones interdisciplinarias de regiones o campos del conocimiento, algunos de los cuales, demuestran novedades y realizaciones especiales” (Universidad de Manizales, 2014, p. 233). Esto implica competencia para lograr la meta de un nuevo conocimiento, a través del dominio de la propia disciplina y un cierto abordaje de otras disciplinas que hagan posible la interacción real, el diálogo y la colaboración para la construcción de marcos generales de conocimiento.

La transdisciplinariedad, propone una relación más armónica entre disciplinas o ciencias aparentemente disímiles; parafraseando a Morín (1984), es un esquema cognitivo que permite atravesar las disciplinas o el espacio entre dos dimensiones en las que se evidencia un constante flujo de información, como argumenta Nicolescu (1996); es decir, entre los objetos de estudio hay ciertas dimensiones, niveles de realidad que exigen una actitud diferente entre la práctica teorizada y la teoría practicada sin frontera, fundamentadas en objetivos comunes y en la unificación de una perspectiva epistemológica y cultural (Posada, 2004) que permite llegar a la construcción de sistemas teóricos totales o únicos, al desdibujar los límites entre las disciplinas.

La multidisciplinariedad según el Sistema de Planificación de la Universidad de Manizales (2014) “permite el acceso a explicaciones coherentes y pertinentes” (p. 368), y se “constituye como una asociación de disciplinas en virtud de un proyecto o de un objeto común” (p. 368). La Multidisciplinariedad, en palabras de Menéndez (1998)

Hace referencia a las distintas disciplinas, a la división de los campos científicos, al desarrollo y necesidades de las ramas del saber, a lo más específico y propio del desarrollo científico técnico y a la profundización de los conocimientos. Para abordar cualquier campo determinado de la realidad caben múltiples disciplinas que confluyen en su resolución. La multidisciplinariedad da cuenta de las disciplinas, ciencias o ramas del conocimiento que tienen que ver y dan razón del saber sobre lo concreto de un problema.

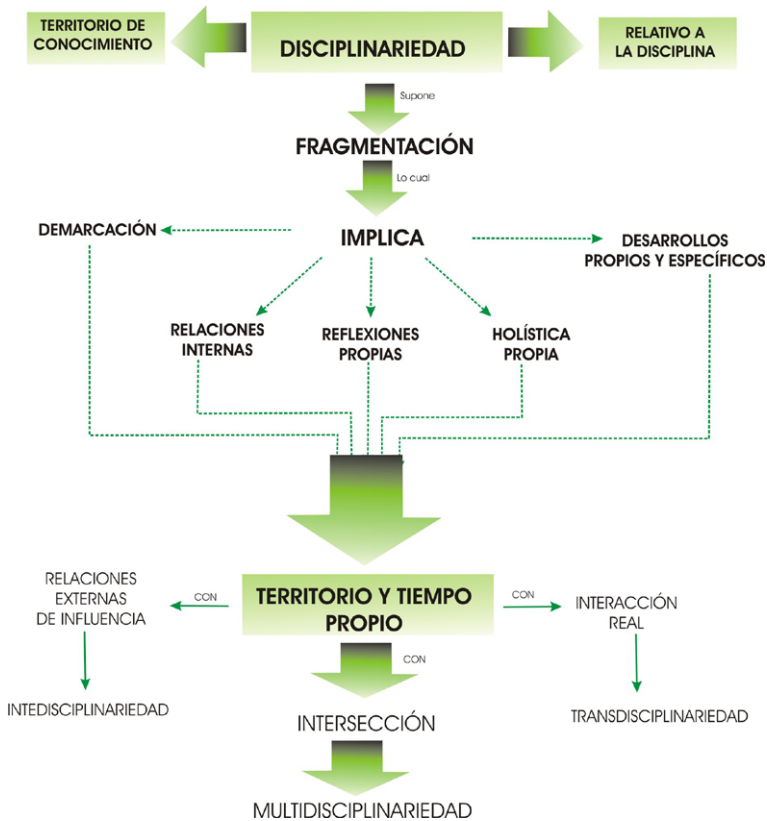
A manera de conclusión, la discusión esbozada sobre los conceptos apuntados deben ubicarse para darles sentido pragmático dentro de la

discusión de los currículos de la Universidad como parte de la dinámica educativa, en los cuales se ha realizado una matriz y una radiografía del contexto social, político, económico y cultural dentro de la historicidad de la misma realidad; a la par de estas realidades contextuales vivenciales que las disciplinas han construido, han vinculado las prácticas educativas dentro de los márgenes sociales.

Más allá de esta concepción, el currículum es una construcción social tan compleja y estructural como la misma estructura social de la que a su vez depende y pretende transformar, por lo cual, sus teorías deben resultar de la confluencia de diferentes disciplinas. Es así que identificando los fundamentos, métodos y paradigmas es que se puede superar la concepción funcionalista y mecánica con que tradicionalmente ha cargado el concepto “currículum” y, a su vez, adoptar una mirada de resignificación que este concepto merece según sus pretensiones epistemológicas. El currículum debe ser entonces, un concepto con un enfoque interdisciplinar, el cual recibe y a la vez aporta valiosos patrones teóricos de diferentes disciplinas.

De esta manera, se puede considerar al currículum desde la perspectiva de disciplinariedad como un *corpus* teórico constituido por múltiples condicionantes, que se relacionan de manera recíproca. En la actualidad el currículum debe seguir apostándole a la interdisciplinariedad y a la transdisciplinariedad, y esto viene en relación con conceptos como la multicausalidad de algunos fenómenos educativos que requieren de diferentes aportes, si bien bajo una dialéctica o bajo una cooperación de disciplinas que van en correspondencia; por ende, la confluencia entre poesía y economía, o entre política y medio ambiente coadyudará a la formación integral de los diferentes agentes educativos. Así se ilustra en el esquema conceptual a continuación:

Esquema 3. Componentes dinámicos de la disciplinariedad



Fuente: elaboración propia

4.1.3. Contexto

Hoy, el debate educativo está centrado en la problemática alrededor de un sujeto que aprende y sobre cómo sus experiencias vitales se constituyen en el punto de partida para enseñar. Al parecer, la enseñanza se suscribe a un encuentro relacional que posibilita la transformación de las prácticas educativas y las condiciones del aprendizaje. En este contexto, es necesario considerar las emergencias de nuevas maneras de concebir el currículum en tanto se superan fronteras, divisiones y disciplinas para construir sentidos de este como potencial generador de autonomía, identidad e interculturalidad. Esto, implica la formación en la intención con la integralidad que le corresponde y la fragmentación propia de la disciplina, que busca a

la vez relaciones con otros territorios disciplinares que permitan superar el demarcado deductivismo propio del agenciamiento curricular de nuestra época.

Lo anterior, implica considerar el efecto que tiene el contexto y las realidades en la estructura y dinámica del currículum, por lo tanto, los saberes que se generan están anclados y conectados con los contextos en que se ha recreado el conocimiento. A este propósito el concepto de contextualización de Zabalza (2012), refiere:

La contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán; es decir, a la necesidad de que la escuela y lo que en ella se trabaja y enseña sea sensible a las necesidades de las sociedades; necesidades consideradas en el marco del contexto físico, biológico y cultural en el que su existencia adquiere sentido. (p. 1)

Entonces, la contextualización conlleva, según Bourdieu (2000), a la *comprensión práctica del mundo*, lo que supone salirse de la lógica de las certezas y absolutismos universales; esto es, la contextualización va más allá al abordar problemas reales, de relevancia social, para dar paso a comprender rituales, formas o modos de vivir, las decisiones, la vida política. En este orden de ideas, la concepción de enseñanza y aprendizaje que se suscribe en esta propuesta cuestiona, entre otros aspectos: un currículum que encaja en un solo molde, la educación enciclopedista con marcado interés por la instrucción, la formación de sujetos que respondan a las necesidades del mercado, el maestro como diseñador de la enseñanza que ejecuta un currículum definido por un experto; en este sentido, los planes de curso se hacen con un mínimo de ajustes.

A lo dicho, se agrega la perspectiva enciclopedista, la cual ha reducido la visión del currículum al mostrarlo desde cuerpos teóricos determinados que facultan a los individuos para trabajar bajo estructuras de poder. En este sentido, una de las críticas es la falta de congruencia entre estas teorías y la voluntad emancipatoria de los sujetos, entre las teorías, el contexto de los sujetos, y su propia vida. Al respecto, Díaz y Fanta (2011) consideran que:

La tarea fundamental de la escuela se centralizaba en la producción de individuos dotados de las habilidades y com-

petencias necesarias para expandir la producción de racionalización del mundo a través de acción local, tópica e instrumental. Todos los sujetos debían mediante rituales y tiempos de escolarización, estar aptos para encarnar el modelo científico de aprehensión y reproducción del mundo. Para que esto ocurriera, la escuela debió adecuar sus estructuras, sus metodologías y su currículum. Se exigieron planificación, técnicas precisas, estrategias eficaces de racionalización de los espacios institucionalizados de enseñanza y aprendizaje y, además, se enfatizaron determinados contenidos y asignaturas, entendidos como esenciales para implementar el proyecto deseado. (p. 21)

Así pues, el mayor reto que asume la contextualización es cambiar la dinámica prevaleciente que opera según una teoría determinada y lograr, como diría Díaz (2006), “una educación para la vida, comprometida con el pleno desarrollo de la persona y con su formación en el sentido pleno” (p. 16). Entonces, un currículum es contextualizado porque se recrea y genera en determinada situación y puede replicarse a situaciones análogas o bien diferentes a las originales; esto es un currículum que reconoce ante todo un proceso de “enculturación”, mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales, que interpretan el contexto y, por lo tanto, visibilizan la experiencia y el saber práctico. Significa entonces tomar conciencia del aquí y el ahora sobre el momento, necesidades y problemáticas de los sujetos y las comunidades. Las preguntas que podríamos hacernos al respecto serían las siguientes: ¿a qué realidad histórica social y cultural se quiere responder educativamente? o ¿cuáles son las urgencias de transformación social?, ¿qué espera la sociedad de las instituciones educativas? Las respuestas al parecer se configuran y tienen su anclaje en el mundo de la vida y de las experiencias cotidianas del quehacer educativo, formativo y curricular de la universidad.

En síntesis, un currículum construido desde la óptica de la contextualización es un currículum exigente con el tiempo presente y con respuestas contundentes sobre la contemporaneidad; esto le asigna las siguientes características:

- a. Busca sentido y significado de los contenidos o problemas pertinentes y relevantes para una cultura
- b. Promueve la reflexión en la acción

- c. Usa de manera funcional y transferible el conocimiento adquirido
- d. Conecta dicho conocimiento con los problemas o situaciones relevantes en el entorno, contexto y realidades
- e. Reinventa y recrea en forma permanente y se legitima en función de diálogos entre los sujetos, interacciones y representaciones.

Lo anterior, sugiere que el currículum debe estar ajustado al contexto en el que se desarrolla y tiene como puntos de anclaje: el escenario, lugar o sitio, los sujetos, la práctica docente y la formación para la diversidad como puntos de referencia. La contextualización solo puede ser comprendida en su relación con los marcos teóricos que dan sentido a prácticas colectivas. Esta se configura a través de acciones, experiencias intencionadas formativas y colectivas que se despliegan en un contexto sociocultural e histórico definido.

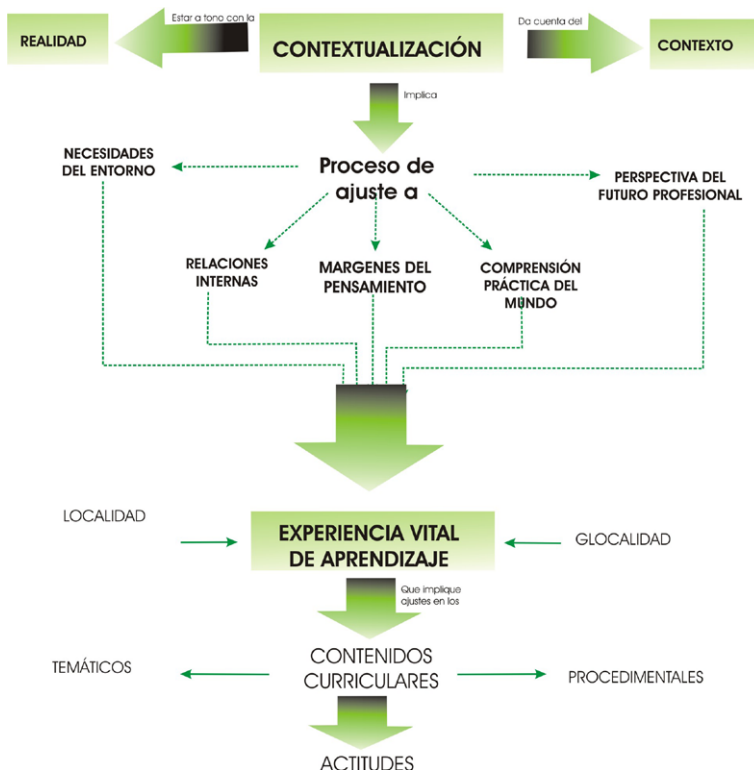
Es clave de un currículum contextualizado aportar a las urgencias del presente y primordialmente, a la comprensión de los saberes culturales, locales y populares que develan los marcos sociales y políticos al configuran un universo de sentido desde los cuales operan, problematizan, deconstruyen el currículum existente. Por supuesto, esta idea tiene implicaciones sociales relevantes; entre ellas, y tal vez la más importante, es centrar los esfuerzos para que los problemas o contenidos disciplinares sean potencialmente aplicados en la práctica. En consecuencia, requiere pensarse en un currículum sintonizado no sólo con las necesidades vitales de los sujetos, sino también con las realidades y circunstancias culturales, sociales, geográficas, ambientales. La columna vertebral de la contextualización es que los contenidos curriculares se vinculen con las realidades de la región y el entorno comunitario.

La contextualización curricular centra su atención en dos tópicos: por un lado, la **internacionalización**, como proceso que permite visibilidad, impulso y posicionamiento en los escenarios local, regional, nacional e internacional de las instituciones educativas, de cara a las urgencias del momento. Esta estrategia sirve para contrastar los procesos internos en docencia, investigación y proyección social con lo que se configura en los currículos. Por otro lado, la **glocalidad** que plantea nuevas formas de ciudadanía; esto es, sujetos que piensan y actúan en lo local y lo global en forma simultánea. Así, un currículum contextualizado tiene en cuenta que la formación para la(s) ciudadanía(s) implica innovar con prácticas profesionales que les permita a los estudiantes enfrentarse desde lo local, a la

modernidad global e interpretar la diversidad cultural como forma de reconocimiento. El arraigo a lo propio, la identidad y el conocimiento colectivo se enlazan para formar sinergias coherentes con lo natural, social y cultural de una comunidad.

Cabe preguntarse, entonces, ¿Cómo aporta el currículum a la construcción de mundo? Al respecto, podría arriesgarse una respuesta, por el momento: sujetos que no sólo analicen, sino que interpreten lo observado, escuchado o dicho y cuestionen, tensionen y reflexionen los paradigmas vigentes. Se trata, sin duda, de una apuesta por aportar no sólo a la solución de problemas sociales, culturales, ambientales y económicos, sino, y primordialmente, a generar comprensiones desde los cuales poder interpretar el mundo. Lo anterior se representa en el siguiente esquema conceptual.

Esquema 4. Componentes dinámicos del contexto



Fuente: elaboración propia

4.1.4. Flexibilidad

La flexibilidad obedece a la necesidad de modificar la rigidez existente en la estructura, funcionalidad y dinámica de la organización del plan de estudios y el currículum. Según esto, las formas de enfrentar la flexibilización curricular en las universidades han sido poco efectivas ya que, por muchos años, se han intentado desarrollar prácticas curriculares flexibles, sin el resultado esperado.

Si bien es cierto que la flexibilidad surge en oposición a la rigidez curricular, también obedece a otras necesidades y exigencias del medio, contexto y/o realidades. Estas circunstancias, identificadas como factores externos al currículum, son los determinantes, en gran medida, de la razón de ser de lo que se exige y se requiere en materia de formación. En este orden de ideas ¿cuál es la forma efectiva para responder en lo curricular? Lo que se espera es atender las exigencias y necesidades claramente identificadas. Estas deben ser transformadas en componentes curriculares, que no son otra cosa que procesos formativos convertidos en actividades académicas (AA) particulares, las cuales, de manera tradicional o en el lenguaje de la Tecnología Educativa y del Diseño Instruccional, hemos conocido como áreas, asignaturas o materias.

Las AA propuestas en reacción a lo anterior, se constituyen mediante la planeación de los contenidos que serán enfrentados; es decir, para ser enseñados y, por ende, aprendidos. Atender lo anterior, nos pone en la frontera de lo real y nos aleja del currículum hipotético, el cual fue constituido desde presupuestos imaginarios y que, en algunos casos, se construye desde posturas personales y en escenarios académicos experimentados, pero alejados de lo que sucede en el mundo real.

La flexibilidad curricular también responde a factores endógenos de carácter institucional y/o programático. En este caso, el origen de las exigencias y necesidades nacen de la reflexión o de la imposición de los escenarios académicos, los que poseen condiciones y dinámicas que están al tanto del currículum que se desea intervenir. Es importante expresar que dichas transformaciones, si acontecen, son manifestaciones claras y contundentes de flexibilidad; no indica ello, que los resultados de los cambios sean lo suficientemente efectivos, para que el esfuerzo valga la pena. Lo importante en la flexibilidad que opera en la modificación del currículum, es que esta permita atender nuevas condiciones, necesidades reales y, ante todo, sea también una clara expresión de la flexibilidad. Stenhuose (2007),

afirma que: “para poner a prueba este currículum hipotético resultará favorecido si puedo contar con la cooperación de mis alumnos: ellos y yo juntos necesitamos evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el currículum, su evaluación y su posible modificación” (p.106).

Así, la prescripción no garantiza que las transformaciones resulten lo suficientemente efectivas, como ya lo mencionamos.

Es claro que esta situación es una modalidad que implica transformaciones, las cuales, a la luz de otras necesidades de flexibilidad de carácter exógeno, puede suceder que la reacción sea de rigidez curricular. En concordancia con las condiciones requeridas en materia de flexibilidad, lo endógeno debe responder a lo exógeno y, a su vez, lo exógeno debe favorecer las condiciones de transformación que orienten las posibilidades de cambio. El fin último es lograr una flexibilidad plena y satisfactoria que favorezca a los estudiantes, como beneficiarios directos y a los docentes como agentes y operadores activos de lo curricular.

El problema central de las prácticas educativas convencionales y dominantes, como es el caso de la tecnología educativa y el diseño instruccional, es la amenaza que se cierne desde de las ideas emergentes que procuran transformar dichas prácticas formativas. Una de las maneras de intervenir la rigidez de lo establecido es la flexibilidad. Esta es una posibilidad importante que aparece en los últimos años. Y es apenas lógica la reacción, dadas las condiciones del mundo contemporáneo; además, porque el modelo planteado de manera tradicional, el cual nació, próspero y se agencio a partir de otro momento histórico ya agotado y superado.

De otro lado, si centramos la atención en la flexibilidad exógena nos encontraremos con múltiples circunstancias y exigencias en los procesos educativos y en los currículos. Si bien es cierto que la estructura curricular se constituye a partir de su funcionalidad, entonces las condiciones que nacen de las exigencias del medio, el contexto y de las realidades, deberán responder de manera efectiva a lo que sucede. Dicha flexibilidad está representada en múltiples situaciones en lo curricular, que van desde lo temporal y lo espacial hasta las oportunidades necesarias; esto lleva a la conclusión de que la flexibilidad exógena puede ser en el orden de lo temporal, procesual y estructural.

La flexibilidad exógena temporal, específicamente, depende de las demandas en materia de tiempo de los estudiantes, la flexibilidad se debe ver reflejada en cambios importantes y significativos en la estructura y dinámi-

ca curricular. Estas modificaciones, a su vez, se verán expresadas en la estructura y, muy especialmente, en la dinámica del plan de estudios. En este orden de ideas, las modificaciones se observarán en procesos educativos flexibles, en los que el tiempo sería el impactado. Dicho de otra manera, el quehacer docente se flexibiliza en tanto tiene en cuenta y acepta que, en las diferencias individuales de sus estudiantes, el tiempo es un factor decisivo en el éxito del aprendizaje y en la formación. Es de anotar que en este caso hacemos referencia a un tipo particular de formación y es aquella que está vinculada, directamente, a los procesos educativos, en los cuales se espera obtener resultados importantes en cuanto al aprendizaje, a lo cual denominaremos formación asistida.

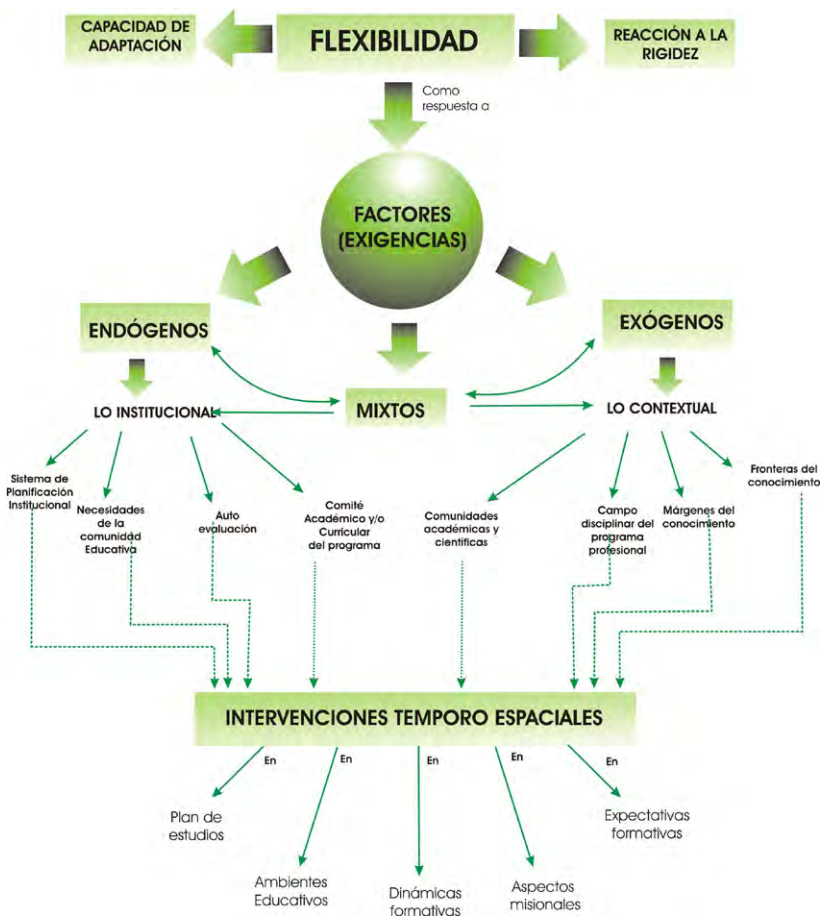
La flexibilización exógena espacial se caracteriza por la apertura y las diversas alternativas en los ambientes de aprendizaje; esto favorece las posibilidades del docente y de los estudiantes y permite que el aprendizaje sea exitoso. Aquí, la espacialidad tiene varios sentidos que son importantes de tener en cuenta y que juegan un papel fundamental en las búsquedas en los aprendizajes efectivos y en el éxito de la formación asistida. El espacio está relacionado con los lugares donde puedan ocurrir los aprendizajes, donde se establezcan las relaciones pedagógicas, donde el encuentro con los estudiantes sucede y, de manera especial, en aquellos lugares donde las prescripciones y/o los aconteceres curriculares suceden. El aprendizaje efectivo es la razón de ser de un currículum efectivo, esto es, pertinente, coherente, consistente, útil, oportuno y confiable.

La flexibilidad exógena espacial procura que los ambientes de aprendizaje no solo tengan que ver con los espacios institucionalizados si no con el mundo de la vida, en el cual acontecen múltiples sucesos que permiten, de una u otra manera que lo aprendido pueda ser demostrado. Claro está que las cosas que se aprenden son las que se pueden demostrar. También es importante resaltar que, además, este tipo de flexibilidad le debe permitir al docente ponerse en situación no tanto de enseñanza si no de aprendizaje y, de esta forma, reconocer que como sujeto enseñante también es un sujeto de aprendizaje activo y que de una u otra forma, en menor o mayor grado, sus estructuras y dinámicas cognitivas se verán afectadas. Esto nos permite entender que la flexibilidad curricular no es otra cosa que la flexibilidad humana y que los espacios también son tiempos demandantes de modificabilidad.

Finalmente, la flexibilidad curricular exógena espacial equivale a aquellas interacciones que permiten que los procesos de aprendizaje y la forma-

ción asistida logren sus propósitos, como también que las condiciones se vean favorecidas mediante mejoras sustanciales en la interacción docente-estudiante, estudiante-docente, docente-docente y estudiante-estudiante. No puede ser que por efecto y en respuestas a las exigencias externas, los componentes curriculares se modifiquen, pero que las lógicas y dinámicas de formación y de enseñanza-aprendizaje se mantengan estáticas como se presenta en el siguiente esquema conceptual.

Esquema 5. Componentes dinámicos de la flexibilidad



Fuente: elaboración propia

4.2. Categorías, subcategorías y sus características a evaluar

Las categorías formación integral, disciplinarietàad, contexto y flexibilidad se desagregan en subcategorías y, estas a su vez, en sus respectivas características. Veamos cada una de ellas en la siguiente tabla.

Tabla 2. Las categorías formación integral, disciplinarietàad, contexto y flexibilidad

CATEGORÍAS A EVALUAR	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS
Primera Categoría: FORMACIÓN INTEGRAL	INTEGRALIDAD	PENSAMIENTO: la formación integral exige el desarrollo del pensamiento (habilidades)
		1.1.2. ACTUACIÓN: la formación integral exige desempeños que puedan ser demostrados.
	CIUDADANÍA	AUTONOMÍA: la formación integral exige de los ciudadanos el ejercicio de su autonomía.
		1.2.2. PARTICIPACIÓN: la formación integral exige en los ciudadanos participación activa e informada
	LO MISIONAL	INVESTIGACIÓN: la formación integral atiende los procesos misionales relativos al desarrollo habilidades investigativas
		PROYECCIÓN: la formación integral se enfoca a la apropiación de los saberes para el bien social
Segunda categoría: DISCIPLINARIEDAD	2.1. INTER DISCIPLINARIEDAD	2.1.1. Efecto de la interacción disciplinar en la formación
	2.2. TRANSDISCIPLINARIEDAD	2.2.1. Influencia de diferentes disciplinas en la formación.
	2.3. MULTIDISCIPLINARIEDAD	2.3.1. Congruencia de diferentes disciplinas en la formación.
	2.4. DISCIPLINARIEDAD ESPECÍFICA	2.4.1. Identidad disciplinar en la formación.
Tercera Categoría: CONTEXTO	3.1. INTERNACIONALIZACIÓN	Implementación de estrategias (Mediaciones) que permita procesos efectivos de internacionalización
		3.1.2. Aplicación de regulaciones (reglamentaciones) que permita los desarrollos en procesos de internacionalización
	3.2. GLOBALIDAD	Intervenciones (prácticas) dirigidas a la globalización
		Oportunidades académicas e investigativas que favorecen la participación en lo local o regional
		Organización que muestra correspondencia entre lo local y global

CATEGORÍAS A EVALUAR	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS
Cuarta Categoría: FLEXIBILIDAD	4.1. INTRÍNSECA (ENDÓGENA)	Reacción a la obsolescencia disciplinar y/o profesional
		Transformación permanente de los saberes
	4.2. EXTRÍNSECA (EXÓGENA)	Reacción curricular a las demandas del contexto
		Reacción a las demandas de los escenarios disciplinar y/o profesional
	4.3. MIXTA (ENDÓGENA Y EXÓGENA)	4.3.1 Articulación curricular entre las demandas internas y externas
		4.3.2. Modificación curricular que equilibre las demandas externas con las internas

Fuente: elaboración propia

4.3. Estructura de las variables Sistema de Evaluación Curricular

En el proceso de operativo, se logró construir estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa orientados a determinar la pertinencia de los programas curriculares de las facultades de la Universidad de Manizales.

4.3.1. Categorías, subcategorías, características, indicadores, valoración por escalamiento y plan de intervención

A continuación, se presenta la estructura completa del Sistema de Evaluación Curricular el cual permite discriminar de manera analítica como cada categoría se desagrega en subcategorías, las subcategorías en características, las características en indicadores y, por último, la escala de valoración por escalamiento para cada indicador. Finalmente, se propone un plan de intervención que debe permitir observar si se requiere mantenimiento a cada característica o modificación en su estado actual.

Tabla 3. Componentes del sistema de evaluación curricular

CATEGORÍAS A EVALUAR	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS	INDICADORES	Valoración por escalamiento				PLAN DE INTERVENCIÓN	
				1 Bajo	2 básico	3 Alto	4 Superior	A	B
Primera categoría: FORMACIÓN INTEGRAL	INTEGRALIDAD	PENSAMIENTO: la formación integral exige el desarrollo del pensamiento	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
		ACTUACIÓN: la formación integral exige desempeños que puedan ser demostrados.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	CIUDADANÍA	AUTONOMÍA: la formación integral exige de los ciudadanos desarrollo en su autonomía	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
		PARTICIPACIÓN: la formación integral exige en los ciudadanos participación activa.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	LO MISIONAL	INVESTIGACIÓN: la formación integral atiende los procesos misionales relativos al desarrollo de la investigación formativa.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
		PROYECCIÓN: la formación integral atiende los procesos misionales mediante los cuales procura la proyección social.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
Segunda categoría: DISCIPLINARIEDAD	2.1. INTER DISCIPLINARIEDAD	2.1.1. Efecto de la interacción disciplinar en la formación	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	2.2. TRANS-DISCIPLINARIEDAD	2.2.1. Influencia de diferentes disciplinas en la formación	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	MULTI DISCIPLINARIEDAD	2.3.1. Congruencia de diferentes disciplinas en la formación	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	2.4. DISCIPLINARIEDAD ESPECÍFICA	2.4.1. Identidad disciplinar en la formación	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						

CATEGORÍAS A EVALUAR	SUBCATEGORÍAS	CARACTERÍSTICAS	INDICADORES	Valoración por escalamiento				PLAN DE INTERVENCIÓN	
				1 Bajo	2 básico	3 Alto	4 Superior	A	B
Tercera categoría: CONTEXTO	INTERNACIONALIZACIÓN	Utilización de estrategias (Mediaciones) que permita procesos efectivos de internacionalización. 3.1.2. Utilización de regulaciones (reglamentaciones) que permita los desarrollos en procesos de internacionalización.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	GLOCALIDAD	Intervenciones dirigidas a la globalización Organización que favorece la participación en lo local o regional. Correspondencia entre lo local y global	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	4.1. INTRÍNSECA (ENDÓGENA)	Reacción a la obsolescencia disciplinar y/o profesional Transformación permanente de los saberes.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
Cuarta categoría: FLEXIBILIDAD	EXTRÍNSECA (EXÓGENA)	Reacción curricular a las demandas del contexto Reacción a las demandas de los diferentes escenarios al campo curricular disciplinar y/o profesional.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
	MIXTA (ENDÓGENA Y EXÓGENA)	4.3.1. Articulación curricular entre las demandas internas y externas. 4.3.2. Modificación curricular que equilibre las demandas externas con las internas.	1. Coherencia						
			2. Pertinencia						
			1. Coherencia						
			2. Pertinencia						

Fuente: elaboración propia

4.4. Indicadores de valoración curricular

4.4.1. Coherencia

La palabra coherencia viene del latín *cohaerentia* que significa cohesión o relación armónica entre las partes que configuran un todo. En este caso, la coherencia hace mención a la manera como se armonizan las partes o estructuras del currículum. Esta relación lógica entre los componentes curriculares, debe permitir que las contradicciones que existan tanto en la estructura, funcionalidad, organización y dinámica que constituyen un sistema, se zanden hasta constituir una unidad armónica. En nuestro caso, hacemos referencia a la coherencia interna, que consiste en la cohesión inter, multi y transdisciplinar que debe generar la armonía necesaria, para que la formación integral pretendida en un campo disciplinar o profesión específica se pueda lograr.

La coherencia exige actuar en consecuencia entre lo que se promulga, lo que se expresa y lo que se actúa; esto indica que nos trasladamos de la coherencia interna a la coherencia externa. Y esta última, es la que finalmente se observa en las actuaciones curriculares que deja la formación en nuestros estudiantes. En materia curricular y concretamente en lo relativo a la coherencia interna, existe una demanda con respecto a la relación lógica entre el modelo educativo y/o pedagógico, que pudiera existir con los planteamientos formulados en la estructura y dinámica curricular.

La coherencia se refiere a la relación de la organización curricular con el Proyecto Educativo Institucional en lo referente a las concepciones de hombre, misión, visión, principios y propósitos institucionales y consideraciones sobre los fines de la educación. La coherencia está al lado de la consistencia, la cual trata de la cualidad propia que posee la organización curricular para resistirse a las diferentes fuerzas ideológicas, políticas, disciplinares y del contexto. La consistencia se caracteriza por la resistencia que genera, articulada a la coherencia para constituirse en una organización curricular sólida. Algunas características importantes acompañan la consistencia que le generan estabilidad, coherencia y solidez.

La coherencia, en síntesis, es la articulación de los componentes curriculares que permiten una relación apropiada de estructura, dinámica y organización, lo cual impide que el todo no se desvirtúe en torno a una o varias de sus partes, de manera que las relaciones a su interior sean constitutivas como conjunto, sistema o unidad.

4.4.2. Pertinencia

La aplicabilidad está en relación directa con la pertinencia en los procesos formativos y su relación con la estructura y dinámica curricular. Pertinencia viene del latín *pertinentia* que significa por completo y sostenible. En cortas palabras, es aquello que viene a propósito. En el campo educativo, la palabra pertinencia se asocia a varios asuntos que determinan la calidad de la educación, asumiendo que este no es el único atributo exigido en este caso. Si vamos directamente a un campo disciplinar específico, se pueden observar múltiples características que dan cuenta de la pertinencia, tales como:

- Vínculo de la formación con la realidad (es) social (es) y todo aquello que le demanda el contexto
- Dar cuenta de lo necesario de enseñar y qué se necesita enseñar y aprender
- Lo que se aprende fue lo enseñado y que lo que se aprende se aplica
- Que lo que se enseña se aprende, que lo que se aprende se aplica y que lo que se aplica es lo que se necesita en materia de formación
- Espacio temporalidad, dado que tiene que ver con el espacio o territorio y diferentes lugares donde se ubican las necesidades formativas y el tiempo-duración de lo que se requiere enseñar
- Considerar con la armonización que debe existir entre la validez y la confiabilidad de lo enseñado, lo aprendido y lo aplicado.

Así pues, la pertinencia institucional, en correspondencia con la organización curricular, nos permite entender que lo diseñado y planeado se constituye en relación dialéctica entre la teoría pedagógica y curricular con los planes, programas y proyectos que se deben ver reflejados en acciones y prácticas. La pertinencia se ve reflejada con claridad en el contexto de la flexibilidad curricular, puesto que la formación se hace pertinente y aplicable cuando se modifica conforme a las demandas. También se puede observar que la formación se va modificando, en la medida en que se presentan las demandas y exigencias del contexto y de los desarrollos disciplinares.

En síntesis, conforme a lo aprendido se debe modificar lo enseñado o se debe determinar lo necesario por enseñar. Es decir, la pertinencia nos muestra la conexión entre lo que se enseña y se aprende, que esto

se modifica con facilidad y que esta es la dinámica que hace que exista pertinencia en clara correspondencia con una organización curricular flexible.

La aplicabilidad está al lado de la pertinencia. La aplicabilidad, como indicador de evaluación curricular, se constituye como una cualidad de aquello que es aplicable. La aplicabilidad en el ámbito formativo nos permite poner en práctica un conocimiento en particular, tomar medidas o generar principios, a fin de obtener un determinado efecto o rendimiento de alguien o de algo. Es el grado en el cual un dato adquirido puede aplicarse a otro escenario o situación diferente en la cual se generó. Es la extrapolación de aquellas cosas universales propias de la experimentación, empiria y demostración.

Aplicabilidad proviene del latín *applicabilis*, que quiere decir cualidad de lo aplicable. Se trata de adjudicar, designar o consignar con fines específicos de generar efectos o de afectar una estructura, dinámica u organización curricular útil. La aplicabilidad, en materia curricular que es todo aquello a lo que hay que ponerle cuidado y dedicación con el propósito de generar la ejecución, demostración y actuación de lo enseñado.

En el campo curricular, y en el contexto de la valoración de una organización curricular específica, el currículo tiene pretensiones naturales de aplicabilidad. En este orden de ideas deben suceder varias situaciones que den cuenta de ello:

- Que lo flexibilizado se pueda aplicar. Esto nos dice que el conocimiento debe ser aplicado, que lo aprendido igualmente o que lo apprehendido da cuenta de ello y que el conocimiento se aplica en la medida que se transforma en saber
- Que la flexibilidad requerida se obtiene de las demandas de aplicabilidad, con miras a trascender la teorización y lo hipotético propio de las prescripciones curriculares
- Que el conocimiento aplicado y/o aprendido se pone en práctica, se adapta y se hace significativo.

La Aplicabilidad consiste, pues, en la utilidad que se logra de la formación puesta en práctica y hace posible la actuación en lo disciplinar, social, personal. En lo relacionado con la formación el currículo es aplicable y pertinente cuando los saberes son útiles y se despliegan para atender a las necesidades en el campo social y profesional.

- Considera escenarios y prácticas para potenciar habilidades innatas hacia desempeños más altos, fomentar el, saber qué y cómo hacerlo
- Desarrolla las habilidades científicas
- Fomenta la sensibilidad sobre las problemáticas y realidades contextuales
- Forma en la práctica de la democracia y la participación en su condición de ciudadanía.

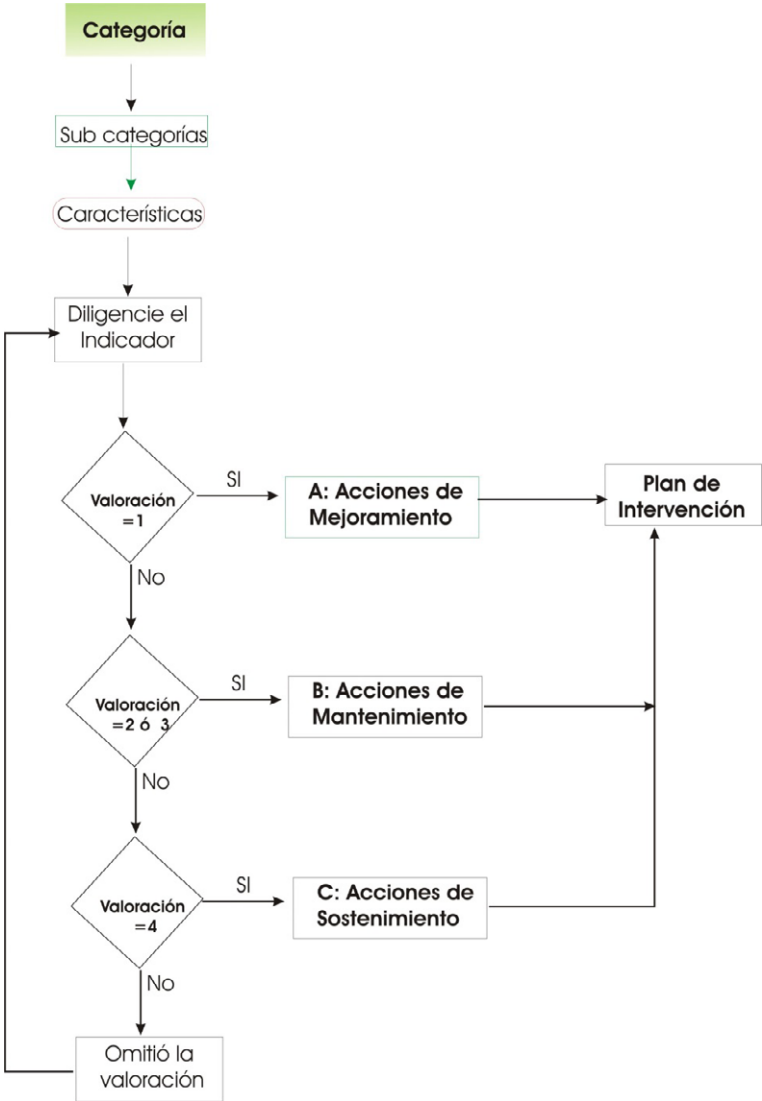
4.5. ¿Cómo se responde el instrumento matriz de valoración?

Este instrumento es una herramienta de evaluación dirigida exclusivamente a directores y a los Comités de Currículo de programas Académicos Universitarios, en este caso, de la Universidad de Manizales. Se diligenció de manera horizontal a través de la conexión categoría, subcategorías, características e indicadores. Como se puede observar se utilizaron dos (2) indicadores para todas las características: pertinencia, coherencia.

A cada uno de los indicadores de cada característica se le otorgó un valor de uno (1) a cuatro (4), donde uno (1) corresponde a una valoración de bajo, dos (2) básica, tres (3) alto y cuatro (4) superior. Estas valoraciones expresan el estado actual de la característica perteneciente a la subcategoría y las cuales, a la vez, configuran una de las cuatro (4) categorías. La valoración que se asignó da cuenta del alcance del indicador aplicado.

Una vez valorado cada indicador, de acuerdo con el escalamiento, se procede a determinar un plan de intervención que bien puede ser para el nivel bajo (1) el literal C que corresponde a un plan de acción; en el caso de las valoraciones básico (2) y alto (3) deberá existir correspondencia con el literal B, que indique la necesidad de un Plan de mejoramiento. Finalmente, si la calificación fue cuatro (4) en el escalamiento, entonces el literal será A, lo cual expresa la necesidad de un Plan de Sostenimiento.

Esquema 6. Ruta para el diligenciamiento de los planes de mantenimiento o mejoramiento



Fuente: elaboración propia

4.5.1. Instrumento de valoración: categoría formación (primera parte)

Los interrogantes que aparecen a continuación corresponden a la categoría formación integral y se responde su valoración señalando con una equis (X): 1 corresponde a bajo, 2 a básico, 3 a alto y 4 a superior. Luego, se valora el plan de intervención colocando una equis (X) para cada interrogante en A si la valoración por escalamiento fue de 1 o 2 y B si fue de 3 o 4. En este orden de ideas, A corresponde al plan de mejoramiento y B al plan de sostenimiento.

Tabla 4. Cuestionamientos para cada categoría formación

ITEM A VALORAR Y RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
¿Las actividades curriculares relativas al desarrollo del pensamiento en su programa académico, en qué nivel son coherentes con la formación integral deseada?						
¿En qué nivel las actividades curriculares desarrolladas en su programa son aplicables al desarrollo del pensamiento con miras a obtener la formación integral esperada?						
¿Las actividades curriculares desarrolladas en su programa académico, en qué nivel son coherentes con la actuación (desempeño) esperado en sus futuros egresados?						
¿Las actividades curriculares desarrolladas en su programa, en qué nivel son aplicables a la actuación (desempeño) de los futuros egresados?						
¿Cuál es el nivel de coherencia que existe entre las acciones curriculares desarrolladas en su programa y el desarrollo de la autonomía ciudadana en sus futuros egresados?						
¿Las acciones curriculares desarrolladas en su programa, en qué nivel procuran la aplicabilidad de la autonomía ciudadana en sus futuros egresados?						
¿Las actividades curriculares desarrolladas en su programa académico, en qué nivel son coherentes con la participación activa de sus estudiantes como futuros ciudadanos?						
¿Las acciones curriculares desarrolladas en su programa académico, en qué nivel son aplicables a la participación activa de sus estudiantes como ciudadanos?						

ITEM A VALORAR Y RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
¿En qué nivel las actividades académicas curriculares en su programa procuran la formación investigativa de sus estudiantes?						
¿En qué nivel las actividades académicas de su programa curricular son aplicables a la formación investigativa de sus futuros egresados?						
¿En qué nivel existe coherencia en las actividades curriculares de su programa académico con la formación en proyección social de sus futuros egresados?						
Las actividades académicas curriculares en su programa, ¿en qué nivel son aplicables en la formación de sus estudiantes en la proyección social esperada?						

Fuente: elaboración propia

Puesta en común. A continuación, se exponen los comentarios, observaciones y acuerdos en cuanto a la intervención curricular, conducentes a: mantenimiento (A) y/o mejoramiento (B) para esta categoría de valoración.

4.5.2. Instrumento de valoración: categoría discipliniedad (segunda parte)

Los interrogantes que aparecen a continuación corresponden a la categoría discipliniedad y se responde su valoración señalando con una equis (X): 1 corresponde a bajo, 2 a básico, 3 a alto y 4 a superior. Luego, se valora el plan de intervención colocando una equis (X) para cada interrogante en A si la valoración por escalamiento fue de 1 o 2 y B si fue de 3 o 4. Donde A corresponde al plan de mejoramiento y B al plan de sostenimiento.

4.5.3. Instrumento de valoración: categoría contexto (tercera parte)

Los interrogantes que aparecen a continuación corresponden a la categoría contexto y se responde su valoración señalando con una equis (X): 1 corresponde a bajo, 2 a básico, 3 a alto y 4 a superior. Luego, se valora el plan de intervención colocando una equis (X) para cada interrogante en A si la valoración por escalamiento fue de 1 o 2 y B si fue de 3 o 4. A corresponde al plan de mejoramiento y B al plan de sostenimiento.

Tabla 5. Cuestionamientos para cada categoría disciplinarietàad

INTERROGANTES A RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
¿En qué nivel su programa curricular presenta coherencia en la interacción entre las diferentes disciplinas que intervienen en su organización?						
¿En qué nivel su programa curricular presenta aplicabilidad en los aportes de las diferentes disciplinas que intervienen en su organización?						
¿En qué nivel en su programa curricular se percibe coherencia en la influencia que tienen las diferentes disciplinas en la formación de los diferentes egresados?						
¿En qué nivel en su programa curricular se percibe aplicabilidad en la influencia que tienen las diferentes disciplinas en la formación de los egresados?						
En las actividades académicas curriculares que se desarrollan en su programa, ¿en qué nivel se observa coherencia entre las diferentes disciplinas que aportan a la formación de los futuros egresados?						
¿En qué nivel existe aplicabilidad en los diferentes aportes que brindan las disciplinas que conforman su organización curricular?						
¿En qué nivel se observa coherencia en la organización curricular de su programa académico, con respecto a la formación disciplinar específica, que se procura para sus futuros egresados?						
8. ¿En qué nivel se observa aplicabilidad en la organización curricular de su programa académico, con respecto a la formación disciplinar específica, que se procura para sus futuros egresados?						

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Cuestionamientos para cada categoría contexto

INTERROGANTES A RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
Las actividades académicas curriculares que se realizan en su programa, ¿en qué nivel son coherentes con los procesos de internacionalización requeridos por la profesión?						
Las actividades académicas curriculares que se realizan en su programa, ¿en qué nivel son aplicables a las demandas del contexto?						
¿En qué nivel se observa en las actividades académicas de su programa curricular, coherencia en las regulaciones que permiten los procesos de internacionalización de la profesión?						
¿En qué nivel se observa en las actividades académicas de su programa curricular, aplicabilidad en las regulaciones que permiten los procesos de internacionalización de la profesión?						
¿En qué nivel se observa en las acciones curriculares de su programa académico, coherencia en las intervenciones que procuran la globalización de la profesión?						
¿En qué nivel se observa en las acciones curriculares de su programa académico, aplicabilidad en las intervenciones que procuran la globalización de la profesión?						
¿En qué nivel existe participación activa de los estudiantes de su programa, en actividades académicas que procuran la coherencia entre lo que demanda la globalización y su efecto en el entorno cercano?						
¿En qué nivel existe participación activa de los estudiantes de su programa, en actividades académicas que procuran la aplicabilidad entre lo que demanda la globalización y su efecto en el entorno cercano?						
¿En qué nivel en su programa académico curricular se observa coherencia entre lo que demandan la globalización y su efecto en el entorno cercano?						
¿En qué nivel en su programa académico curricular se observa aplicabilidad entre lo que demanda la globalización y su efecto en el entorno cercano?						

Fuente: elaboración propia

**4.5.4. Instrumento de valoración:
categoría flexibilidad (cuarta parte)**

Los interrogantes que aparecen a continuación corresponden a la categoría flexibilidad y se responde su valoración señalando con una equis (X): 1 corresponde a bajo, 2 a básico, 3 a alto y 4 a superior. Luego, se valora el plan de intervención colocando una equis (X) para cada interrogante en A si la valoración por escalamiento fue de 1 o 2 y B si fue de 3 o 4. A corresponde al plan de mejoramiento y B al plan de sostenimiento.

Tabla 7. Cuestionamientos para cada categoría flexibilidad

INTERROGANTES A RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
¿En su programa académico curricular, en qué nivel existe coherencia en las reacciones a la obsolescencia disciplinar demandada?						
¿En qué nivel su programa académico curricular, existe aplicabilidad en las reacciones a la obsolescencia disciplinar demandada?						
¿En qué nivel en su programa académico curricular, se observa coherencia en las transformaciones con respecto a los diferentes saberes propios de la profesión?						
¿En qué nivel en su programa académico curricular, se observa aplicabilidad en las transformaciones con respecto a los diferentes saberes propios de la profesión?						
¿En qué nivel las demandas del contexto son atendidas de manera coherente a través de las transformaciones curriculares en su programa académico?						
¿En qué nivel las demandas del contexto son aplicables a través de las transformaciones curriculares en su programa académico?						
¿En qué nivel las demandas de la profesión se hacen de manera coherente a través de las transformaciones curriculares en su programa académico?						
¿En qué nivel las demandas de la profesión son aplicables a través de las transformaciones curriculares en su programa académico?						

INTERROGANTES A RESPONDER	VALORACIÓN POR NIVEL DE ESCALAMIENTO				PLAN DE INTERVENCIÓN	
	1	2	3	4	A	B
¿En qué nivel existe coherencia en la articulación entre las demandas del contexto y las demandas internas en el programa académico curricular de su profesión?						
¿En qué nivel existe aplicabilidad en la articulación entre las demandas del contexto y las demandas internas en el programa académico curricular de su profesión?						
¿En qué nivel las modificaciones curriculares que equilibran las demandas externas con las demandas internas de su programa curricular son coherentes?						
¿En qué nivel las modificaciones curriculares que equilibran las demandas externas con las demandas internas de su programa curricular son aplicables?						

Fuente: elaboración propia

4.6. Plan de intervención

4.6.1. ¿Qué hacer con las valoraciones?

Un plan de intervención es el planteamiento que describe de manera precisa y oportuna el camino a seguir en la planificación y planeación para atender una situación, fenómeno, problema o necesidad. Dicho plan puede ser genérico o específico, lo cual permitirá componer un enfoque o perspectiva que bien puede ser la sostenibilidad, transformación, o mejora; esto, a su vez, permite trazar el camino a seguir. El proceso de intervención que se quiere constituir para el programa curricular que se dirige, permitirá trazar un norte o camino a seguir conducente a plantear la transformación permanente y actualizada en lo curricular.

Existe suficiente claridad sobre la diferencia entre currículum y plan de estudios, pero se sigue presentando la tendencia a confundirlos cuando de un proceso de intervención se trata. Y es que toda valoración curricular implica automáticamente un plan de trabajo o intervención el cual, a su vez, significa hacerle mantenimiento y mejoramiento continuo. Como resultado de ello, se construirán los mecanismos tendientes a mantener una dinámica de permanente actualidad, que atienda la obsolescencia permanente a la que mantiene sometida la formación y las profesiones en nuestro país.

El plan de intervención presenta dos (2) posibilidades de trabajo conforme a la valoración que se indique en cada uno de los ítems que se respondieron. Como primera medida, si la respuesta se ubica en la valoración bajo (1) o básico (2), dicho plan será de transformación y/o mejora, ante lo cual las acciones serán puntuales y concretas. Lo anterior, indica que se formularán acciones contundentes que permitan, a futuro inmediato, mostrar qué se hará al respecto de las deficiencias o dificultad encontrada en materia curricular. Si la valoración es alta (3) o superior (4), el plan de intervención se ubica en el plano de sostenibilidad, lo cual demandará acciones en lo relacionado a la mejora continua o de permanencia en el nivel alto de calidad y, ante todo, en preservar las dinámicas curriculares efectivas. No se pueden perder de vista la mejora continua en materia curricular, la cual está determinada por la actualidad y las respuestas al respecto, en lo relativo a los cambios que suceden en las realidades, el contexto y las profesiones.

Capítulo 5

FASE CUANTITATIVA DE LA EVALUACIÓN

En el proceso práctico se logró construir estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación cualitativa que se presenta en el presente capítulo y cuantitativa que se presenta en el capítulo siguiente; orientados a determinar la pertinencia de los programas curriculares de las facultades de la Universidad de Manizales.

Este capítulo expone los resultados cuantitativos de la primera fase de la evaluación curricular de todos los programas⁷; los datos, gráficos y cuadros se obtuvieron de cruces entre las cuatro (4) categorías curriculares que conforman el Sistema: Formación Integral, Disciplinariedad, Contexto y Flexibilidad; con los indicadores pertinencia y coherencia. En ese sentido, se muestran los resultados por categorías, por subcategorías y, finalmente, se listan las características con las respectivas valoraciones para dichos indicadores.

5.1. Identificación de los programas y las facultades

Durante la fase de registro de la evaluación cuantitativa se vincularon las cinco (5) facultades de la Universidad de Manizales y de las cuales se evaluaron todos los programas, tal como se presenta en las siguientes tablas.

Tabla 8. Relación de facultades que participaron en la evaluación curricular

Facultades	Decanos(as)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Duván Emilio Ramírez Ospina
Ciencias Jurídicas	María Teresa Carreño
Ciencias de la Salud	
Ciencias e Ingenierías	Néstor Jaime Castaño
Ciencias Sociales y Humanas	Gonzalo Tamayo Giraldo

Fuente: elaboración propia

7 La fecha de corte de registro de la valoración cuantitativa por parte de los directores de línea y/o colectivos de docentes fue julio 27 de 2018

Tabla 9. Lista de programas con la evaluación cuantitativa

Facultad/metodología	Presencial	Virtual	Distancia
Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas			
Doctorado	1		
Maestría	2	3	
Especialización	2		
Pregrado	3	4	
Tecnológico	2		
Técnico	2		
Facultad de Ciencias de la Salud			
Especialización	1		
Pregrado	1		
Facultad de Ciencias e Ingeniería			
Maestría	2		
Especialización	3		
Pregrado	1		
Tecnológico		1	
Técnico		1	
Facultad de Ciencias Jurídicas			
Maestría	1		
Especialización	3		
Pregrado	1		
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas			
Postdoctorado	1		
Doctorado	2		
Maestría	3		1
Especialización	4		
Pregrado	3		
Total programas	38	9	1

Fuente: elaboración propia con Información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2. Resultados

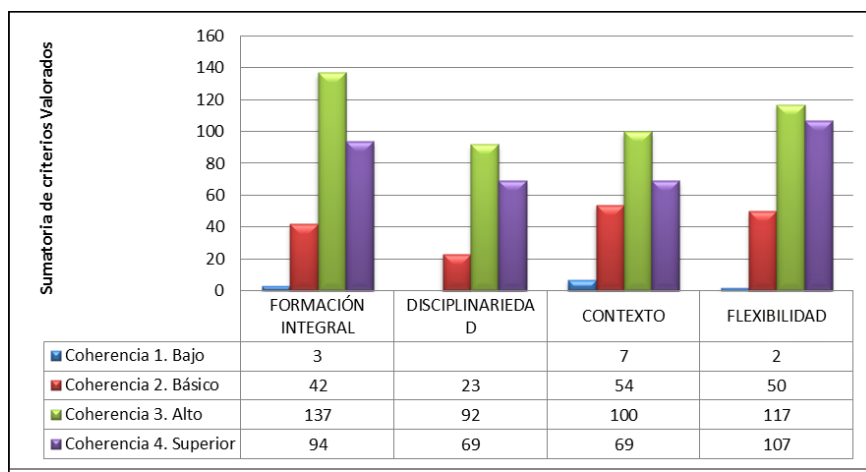
5.2.1. Valoración general de las cuatro categorías curriculares en todos los programas

El siguiente gráfico presenta los niveles de valoración (1. Bajo, 2. Básico, 3. Alto, 4. Superior) asignados a las cuatro categorías. El número de criterios que se valoraron en cada programa equivalen a 42 y se distribuyeron así:

- Formación 12 criterios de valoración
- Disciplinariedad 8 criterios de valoración
- Contexto 10 criterios de valoración
- Flexibilidad 12 criterios de valoración.

En el gráfico siguiente se relaciona el número criterios valorados y el respectivo valor para cada categoría.

Gráfico 1. Consolidado de todos los programas. Valoración del indicador coherencia en las cuatro categorías

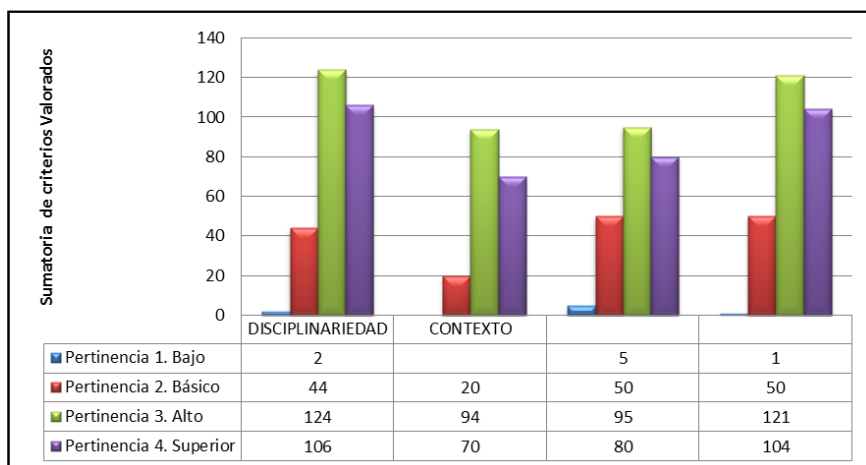


Fuente: elaboración propia con Información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.2. Valoración de la pertinencia y coherencia en las cuatro categorías curriculares

Los gráficos 2, 3 representan la valoración de los indicadores coherencia y pertinencia en las categorías Formación, Disciplinariedad, Contexto y Flexibilidad. En la tabla adjunta a cada gráfico se relacionan el número de criterios que fueron valorados como 1. bajo, 2. básico, 3. alto y 4. Superior.

Gráfico 2. Consolidado de todos los programas. Valoración del indicador pertinencia en las cuatro categorías



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3. Valoración de los programas por niveles de formación

En este apartado se presentan los resultados de la evaluación de las 4 categorías agrupados por los niveles de formación así:

- Posdoctorado
- Doctorado
- Maestría
- Especialización
- Pregrado
- Tecnológico
- Técnico.

La siguiente gráfica muestra la distribución de los porcentajes de los niveles de formación de los programas en la Universidad de Manizales:

Gráfico 3. Representación de los programas curriculares en los niveles de formación



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

A continuación, se desagregan los resultados consolidados para cada nivel de formación con sus respectivas valoraciones por categorías y por indicadores.

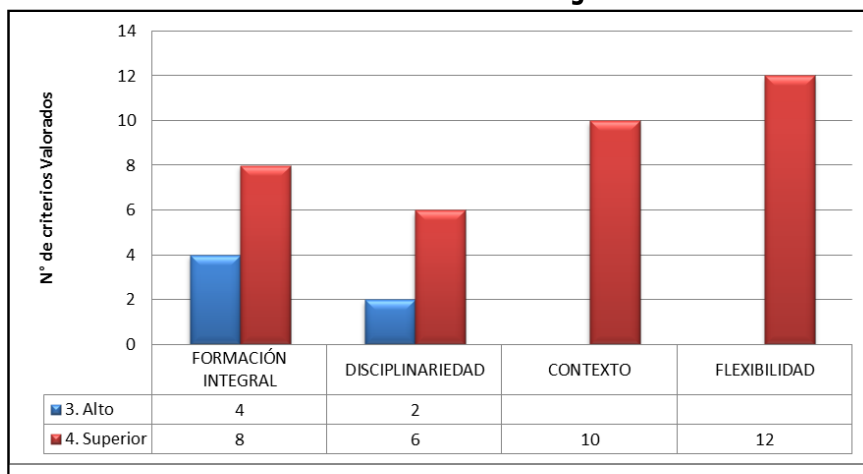
5.2.3.1. Curso posdoctorado

Identificación del programa:

Tabla 10. Relación de programas de formación posdoctoral

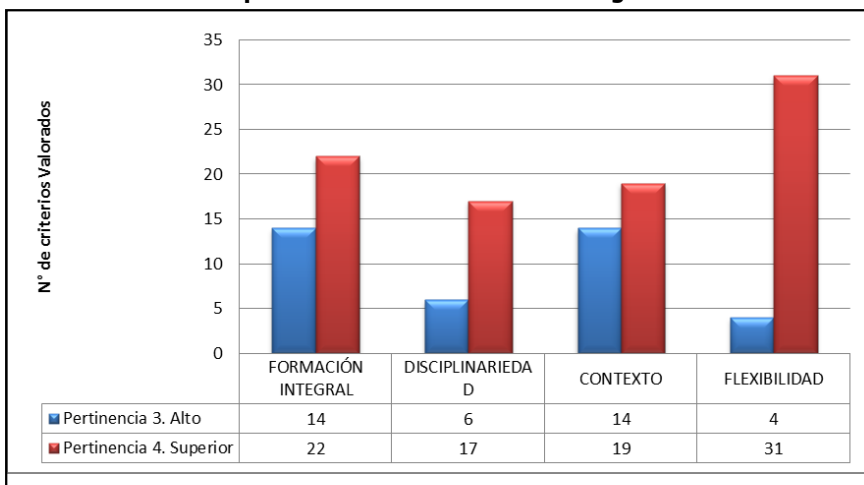
Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Sociales y Humanas	Programa de investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales Niñez y Juventud	Presencial	Sara Victoria Alvarado Salgado

Gráfico 4. Programa de Posdoctorado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares



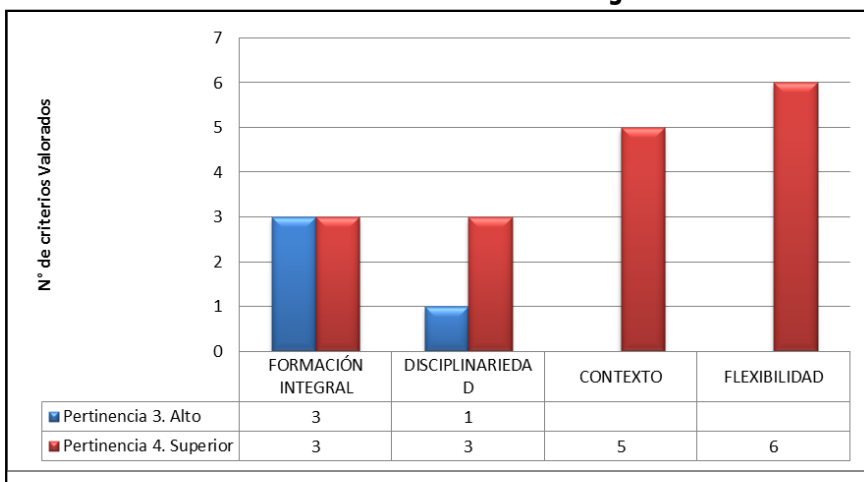
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 5. Programas de formación Posdoctoral. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 6. Programas de formación Posdoctoral. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3.2. Programas de Doctorado

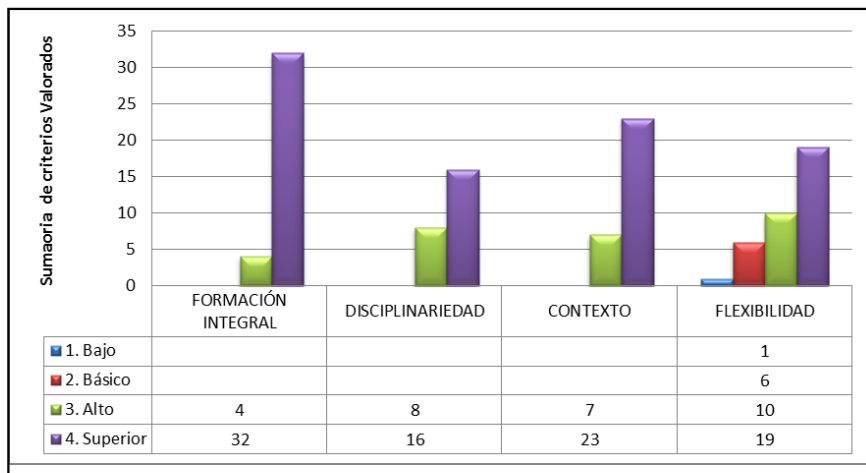
Identificación de los programas de doctorado:

Tabla 11. Relación de programas de formación doctoral

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Doctorado en Desarrollo Sostenible	Presencial	Ciro Alfonso Serna Mendoza
Ciencias Sociales y Humanas	Doctorado en Formación y Diversidad	Presencial	Diego Villada Osorio
Ciencias Sociales y Humanas	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Presencial	Sara Victoria Alvarado Salgado

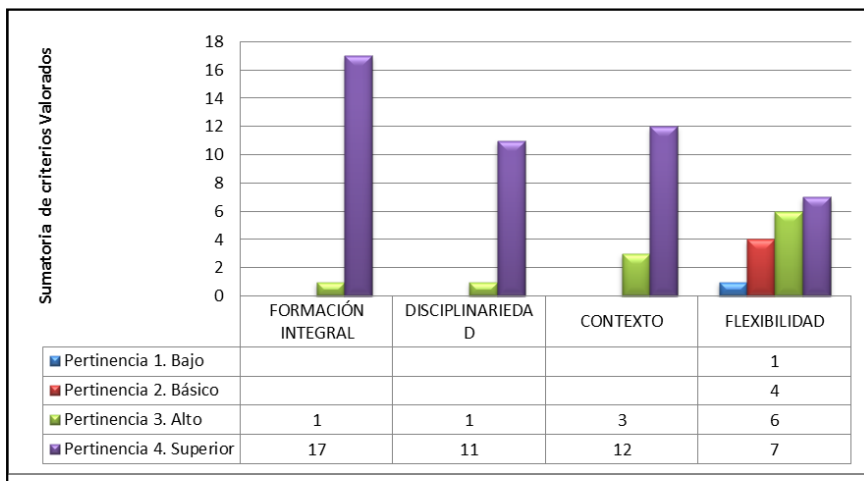
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 7. Programa de Doctorado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares



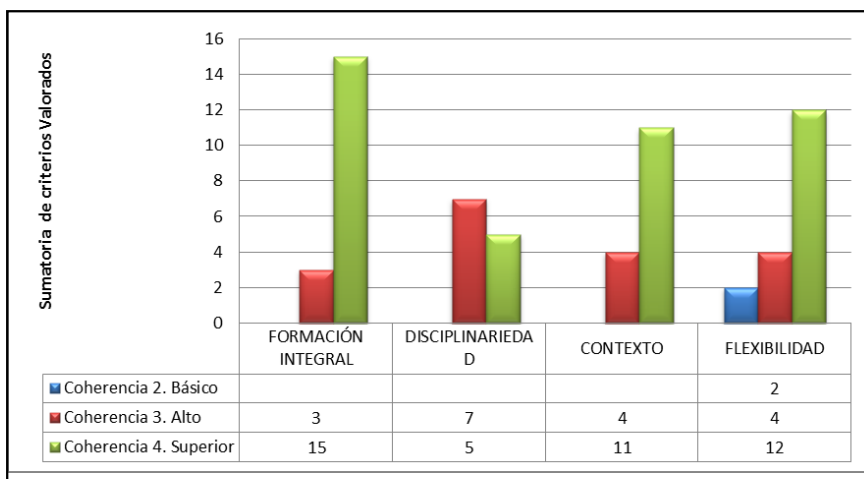
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 8. Programas de Doctorado.
Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 9. Programas de Doctorado.
Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3.3. Programas de Maestría

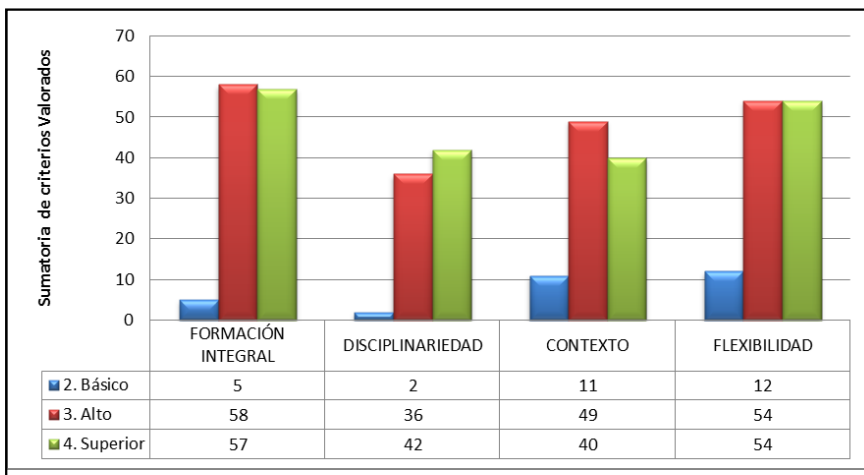
Identificación de los programas de Maestría:

Tabla 12. Relación de programas de formación de maestría

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Maestría en Tributación	Presencial	Jairo Serna Restrepo
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Maestría en Mercadeo	Virtual	José Fernando Barahona
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Maestría en Economía	Presencial	Irma Soto Vallejo
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente	Presencial	Irma Soto Vallejo
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente	Virtual	Irma Soto Vallejo
Ciencias Jurídicas	Maestría En Derecho	Presencial	Nathalia Hernández Gómez
Ciencias Sociales y Humanas	Maestría en Educación desde la Diversidad	Distancia	Claudia Patricia Jiménez Guzmán
Ciencias Sociales y Humanas	Maestría en Desarrollo Infantil	Presencial	Liliana González Benítez
Ciencias Sociales y Humanas	Maestría en Gerencia del Talento Humano	Presencial	Jairo Zuluaga Soto
Ciencias Sociales y Humanas	Maestría en Educación y Desarrollo Humano	Presencial	Ligia López Moreno
Ciencias e Ingeniería	Maestría en Bioinformática y Biología Computacional	Presencial	
Ciencias e Ingeniería	Maestría en Sistemas de Información Geográfica	Presencial	José Fernando Mejía

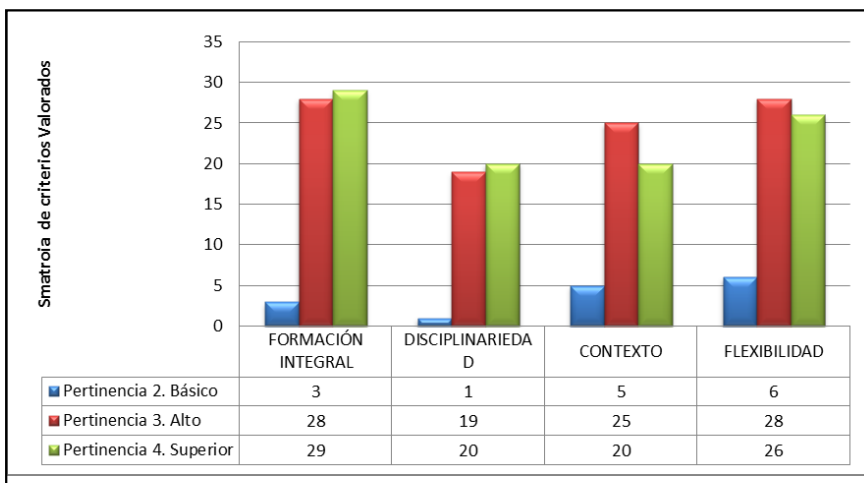
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

**Gráfico 10. Programa de Maestría.
Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares**



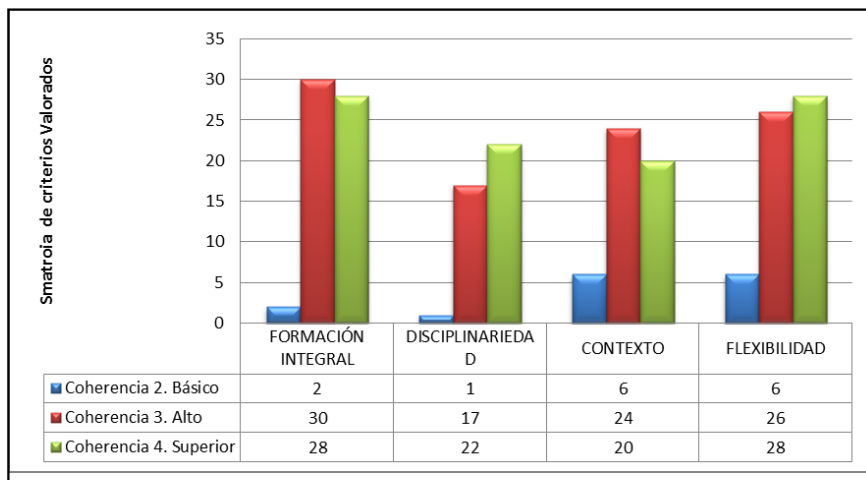
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

**Gráfico 11. Programas de Maestría.
Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares**



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 12. Programas de Maestría. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3.4. Programas de Especialización

Identificación de los programas de Especialización:

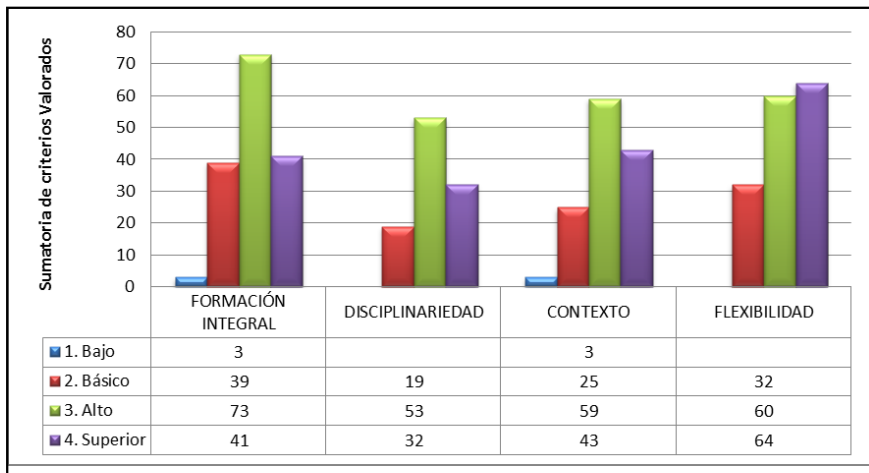
Tabla 13. Relación de programas de formación de especialización

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Especialización en Gerencia de Mercadeo y Ventas	Presencial	José Fernando Barahona
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Especialización en Gestión de Estándares Internacionales de Información Financiera	Presencial	Jairo Serna Restrepo
Ciencias e ingeniería	Especialización en Telecomunicaciones	Presencial	Julio César Gómez Castaño
Ciencias Jurídicas	Especialización en Sistema Procesal Penal	Presencial	Jorge E. Missas G
Ciencias Jurídicas	Especialización en Seguridad Social	Presencial	Wilson A. Nieto Ríos
Ciencias Sociales y Humanas	Especialización en Neuropsicopedagogía	Presencial	Liliana González Benítez
Ciencias Sociales y Humanas	Especialización en Gerencia de la Seguridad y Salud en el Trabajo	Presencial	Gloria Stella Arango

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Sociales y Humanas	Especialización en Gerencia del Talento Humano	Presencial	Jairo Zuluaga Soto
Ciencias Sociales y Humanas	Especialización en Psicoterapia y Consultoría Sistémica	Presencial	Martha Luz Páez Cala
Ciencias de la Salud	Especialización en Medicina Crítica y Cuidados Intensivos	Presencial	Jhon Jairo Botello Jaimes
Ciencias Jurídicas	Especialización en Contratación Pública	Presencial	Denis Rincón Grajales
Ciencias e ingeniería	Especialización Sistemas de Información Geográfico	Presencial	José Fernando Mejía

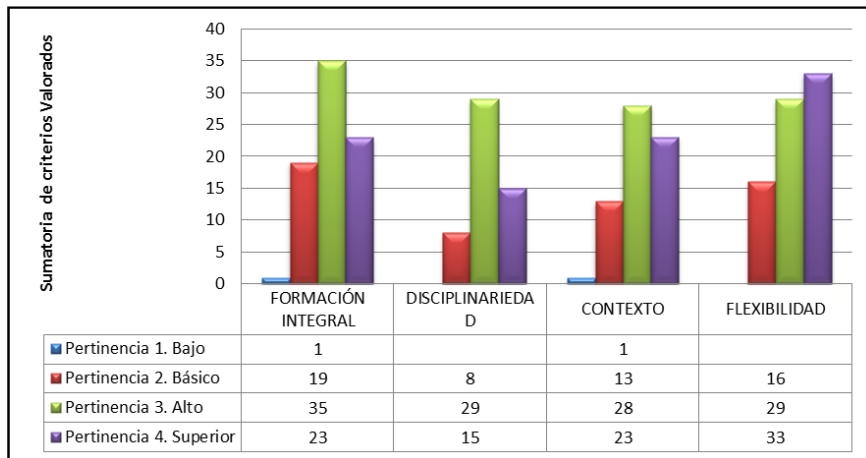
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

**Gráfico 13. Programa de Especialización.
Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares**



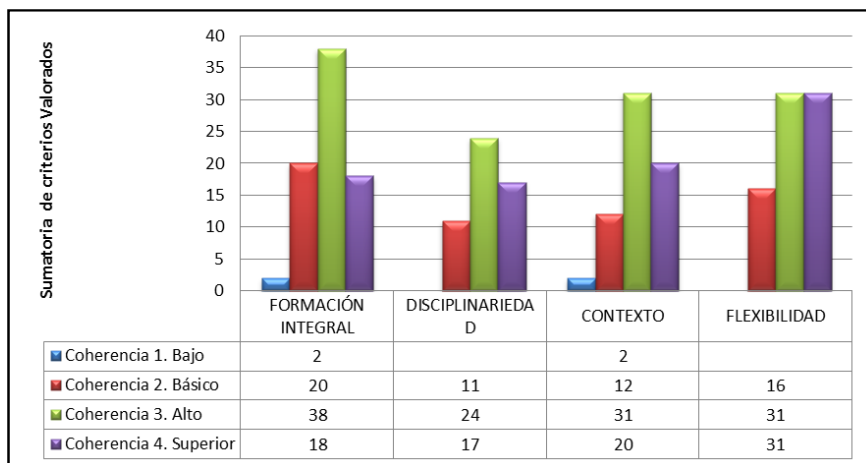
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 14. Programas de Especialización. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 15. Programas de Especialización. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3.5. Programas de Pregrado

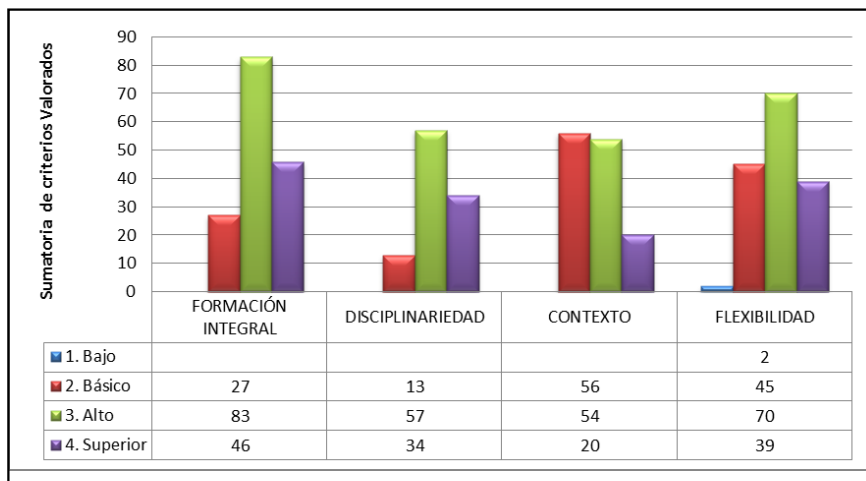
Identificación de los programas de Pregrado:

Tabla 14. Relación de programas de formación de pregrado

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Contaduría Pública	Virtual	Rubiela Jiménez A
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Contaduría Pública	Presencial	Rubiela Jiménez A
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Economía	Virtual	Eliana Morales Zuluaga
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Administración de Empresas	Virtual	José Fernando Muñoz Ospina
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Administración de Empresas	Presencial	José Fernando Muñoz Ospina
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Finanzas y Negocios Internacionales	Virtual	Eliana Morales Zuluaga
Ciencias de la Salud	Medicina	Presencial	Diana Montes
Ciencias e ingeniería	Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones	Presencial	John Alejandro Cardona Valencia
Ciencias Jurídicas	Derecho	Presencial	Margarita María Gaviria Herrera
Ciencias Sociales y Humanas	Comunicación y Periodismo	Presencial	Adriana Villegas Botero
Ciencias Sociales y Humanas	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés	Presencial	Carlos Eduardo García López
Ciencias Sociales y Humanas	Psicología	Presencial	Jaime Alberto Carmona Parra

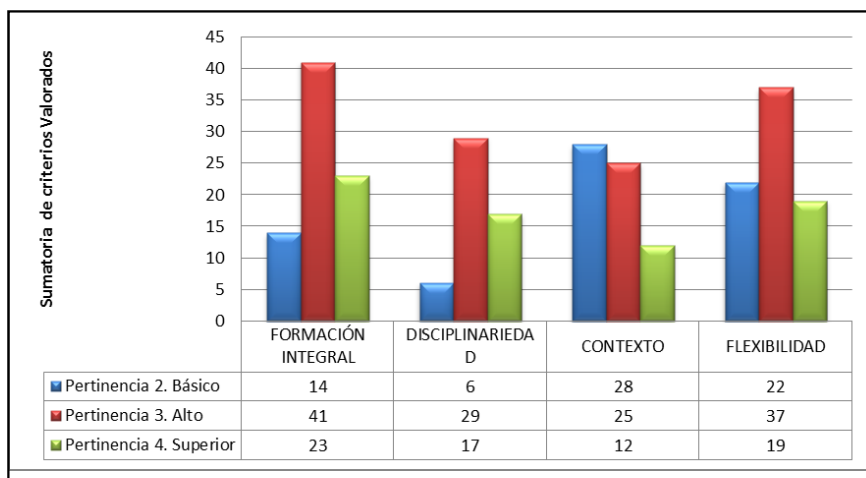
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 16. Programa de Pregrado. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares



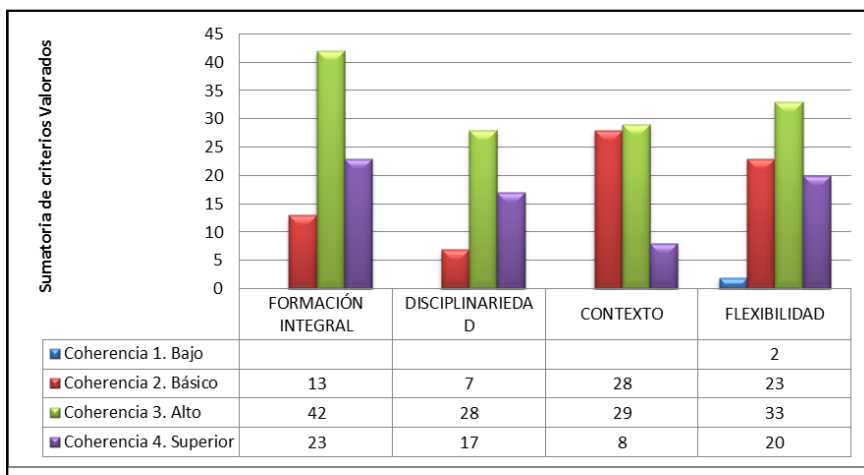
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 17. Programas de Pregrado. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 18. Programas de Pregrado.
Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

5.2.3.6. Programas de Técnico y Tecnológico

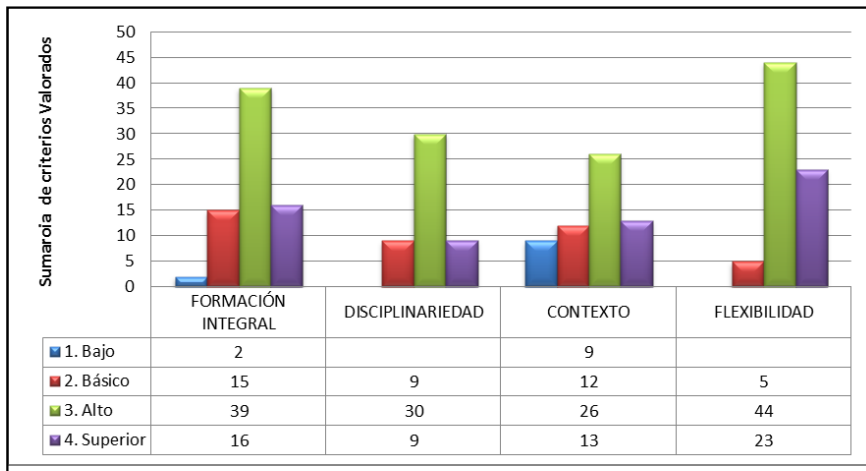
Identificación de los programas de Técnicos y Tecnológicos:

Tabla 15. Relación de programas de formación de Técnico y Tecnológicos

Facultad	Programas	Metodología	Director(a)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Técnico Profesional en Atención al cliente	Presencial	Dora Miryam Ríos Londoño
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Tecnología en Gestión Comercial	Presencial	Gabriel Pulgarin Betancurh
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Técnico Profesional en producción Pecuaria	Presencial	Jhon Alexander Delgado (Dora Miryam Ríos)
Ciencias Contables, Económicas y Administrativas	Tecnología en Desarrollo Pecuario	Presencial	José Leandro Pérez Bedoya (Dora Miryam Ríos Londoño)
Ciencias e ingeniería	Técnica Profesional en Configuración de Servicios Comerciales Web	Virtual	Gabriela García G.
Ciencias e ingeniería	Tecnología en Sistemas de Información Comercial para Internet	Virtual	Gabriela García G.

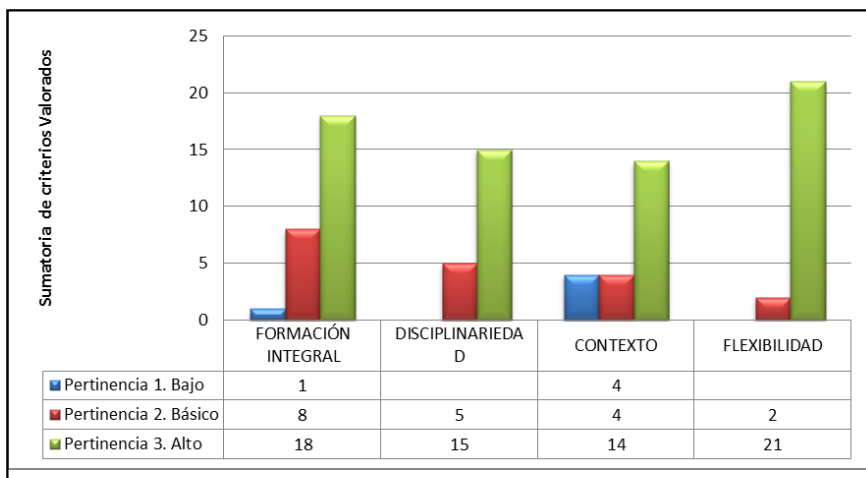
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 19. Programa de Técnicos y Tecnológicos. Consolidado de valoración de las 4 categorías curriculares



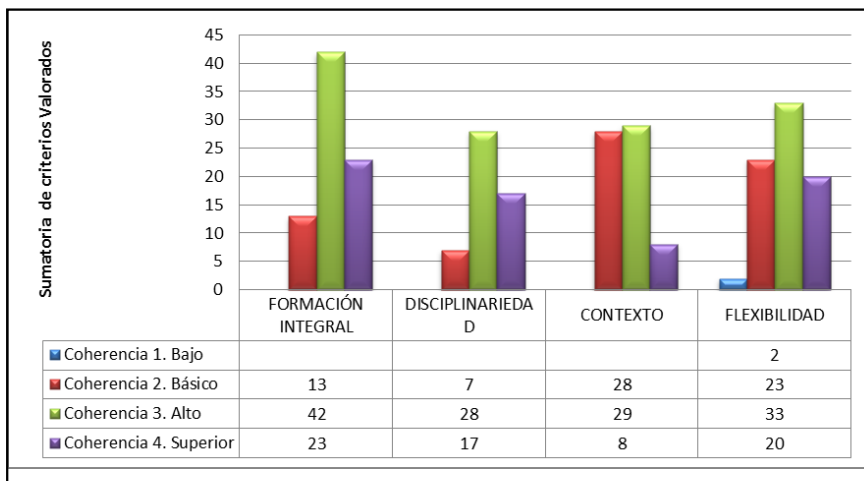
Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 20. Programas de Técnicos y Tecnológicos. Valoración de la pertinencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Gráfico 21. Programas de Técnicos y Tecnológicos. Valoración de la coherencia en las cuatro categorías curriculares



Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Anexo

Tabla 16. Lista de programas evaluados en la fase cuantitativa

FACULTAD y PROGRAMAS
Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas
Doctorado
Doctorado en Desarrollo Sostenible
Maestrías
Maestría en Economía
Maestría en Mercadeo
Maestría en Tributación
Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente Presencial
Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente Virtual
Especialización
Especialización en Gerencia de Mercadeo y Ventas
Especialización en Gestión de Estándares Internacionales de Información Financiera
Pregrado
Administración de Empresas Presencial
Administración de Empresas Virtual
Contaduría Pública Presencial
Contaduría Pública Virtual
Economía
Finanzas y Negocios Internacionales
Mercadeo Nacional E Internacional
Técnico
Técnico Profesional en Atención al cliente
Técnico Profesional en producción Pecuaria
Tecnológico
Tecnología en Desarrollo Pecuario
Tecnología en Gestión Comercial
Facultad de Ciencias de la Salud
Especialización
Especialización en Medicina Crítica y Cuidados Intensivos
Pregrado
Medicina
Facultad de Ciencias e Ingeniería
Maestría
Maestría en Bioinformática y Biología Computacional
Maestría en Sistemas de Información Geográfica
Especialización
Especialización en Sistemas de Información Geográfica

FACULTAD y PROGRAMAS
Especialización en Telecomunicaciones
Especialización Tecnológica en Redes
Pregrado
Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones
Técnico
Técnica Profesional en Configuración de Servicios Comerciales Web
Tecnológico
Tecnología en Sistemas de Información Comercial para Internet
Facultad de Ciencias Jurídicas
Maestría
Maestría En Derecho
Especialización
Especialización en Contratación Pública
Especialización en Seguridad Social
Especialización en Sistema Procesal Penal
Pregrado
Derecho
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Postdoctorado
Programa de investigación Posdoctoral en Ciencias Sociales Niñez y Juventud
Doctorado
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Doctorado Formación y Diversidad
Maestría
Maestría en Desarrollo Infantil
Maestría en Educación desde la Diversidad
Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Gerencia del Talento Humano
Especialización
Especialización en Gerencia de la Seguridad y Salud en el Trabajo
Especialización en Gerencia del Talento Humano
Especialización en Neuropsicopedagogía
Especialización en Psicoterapia y Consultoría Sistémica
Pregrado
Comunicación y Periodismo
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en inglés
Psicología
Total de programas evaluados 48

Fuente: elaboración propia con información de la investigación. Fase cuantitativa

Capítulo 6

FASE CUALITATIVA DE LA EVALUACIÓN

En este apartado se presenta el plan de intervención para el sostenimiento y mejoramiento de las cuatro categorías curriculares. Para ello, de acuerdo con la evaluación realizada en su fase cualitativa, se organizaron las acciones relacionadas con el ciclo de calidad planear, hacer, verificar, actuar. En la *planeación* se incluyen estrategias de los programas para mantener las categorías curriculares; en ella, se encierran algunas de las condiciones, procesos o procedimientos a tener en cuenta para mantener la valoración de las categorías curriculares.

En lo relacionado con la fase de *hacer*, se denominó “Acciones Educativas”; en estas, se relacionan algunas las prácticas formativas, investigativas y/o de gestión que se realizan en la institución y particularmente en los programas. La *verificación* agrupa acciones relacionadas con la evaluación o confrontación de condiciones que tiene que ver con lineamientos internos o externos, los cuales se consideran importantes en el cumplimiento de los propósitos del programa. Y finalmente la etapa de *actuar*, la cual se denominó “Seguimiento” que recoge acciones sobre el seguimiento a los planes y procesos que se adelantan en el programa para el mantenimiento de las categorías curriculares.

6.1. Plan de intervención. Acciones de mantenimiento

A continuación, se presentan las principales acciones para el sostenimiento de las cuatro categorías curriculares de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 17. Síntesis de acciones para el plan de intervención curricular

Categoría	Planeación	Acciones	Verificación
Formación	Estrategias de proyección Social	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas en el aula - Discusiones académicas - Actualización Curricular 	
Disciplinarianidad	Actualización de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del conocimiento desde la investigación Formativa, Formación para la investigación e investigación en sentido estricto 	Articulación Currículo-Entorno
Contextualización	Estrategias de Proyección Social-Relaciones interinstitucionales		
Flexibilidad			Articulación Currículo-Entorno

Fuente: elaboración propia con base en respuestas de la fase cualitativa

6.1.1. Categoría formación

En la categoría formación se privilegian la *implementación de prácticas* de aula y la planeación académica; así mismo, las actividades de gestión del conocimiento en las cuales se consideran la investigación formativa e investigación en sentido estricto. También se plantea la actualización curricular. Se muestran acciones sobre planeación relacionadas con estrategias de proyección social.

En esta categoría curricular, las acciones relacionadas con la verificación y el seguimiento no representan un factor determinante.

6.1.2. Categoría disciplinariedad

En la categoría Disciplinariedad se privilegian las acciones de gestión del conocimiento estas son la investigación formativa e investigación en sentido estricto. Así mismo tienen gran importancia las discusiones académicas. En las acciones de planeación se resalta la actualización de los docentes en los aspectos investigativos y disciplinares. También se plantea la actualización curricular en las acciones de verificación. En esta categoría curricular, las acciones de seguimiento son reducidas.

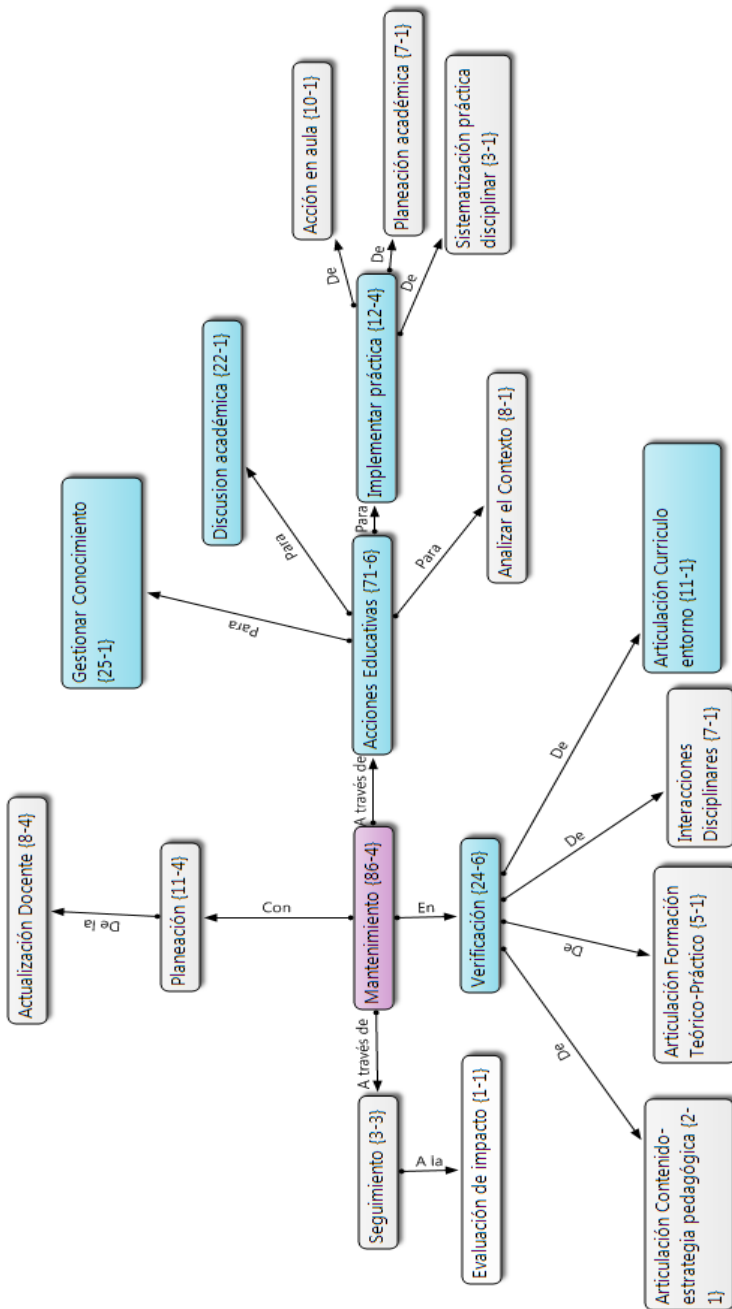
6.1.3. Categoría contexto

En la categoría Contexto se resaltan las acciones de Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas. En las acciones educativas se privilegia la gestión del conocimiento y las acciones de aula. En esta categoría las acciones de la verificación y seguimiento no son priorizadas.

6.1.4. Categoría flexibilidad

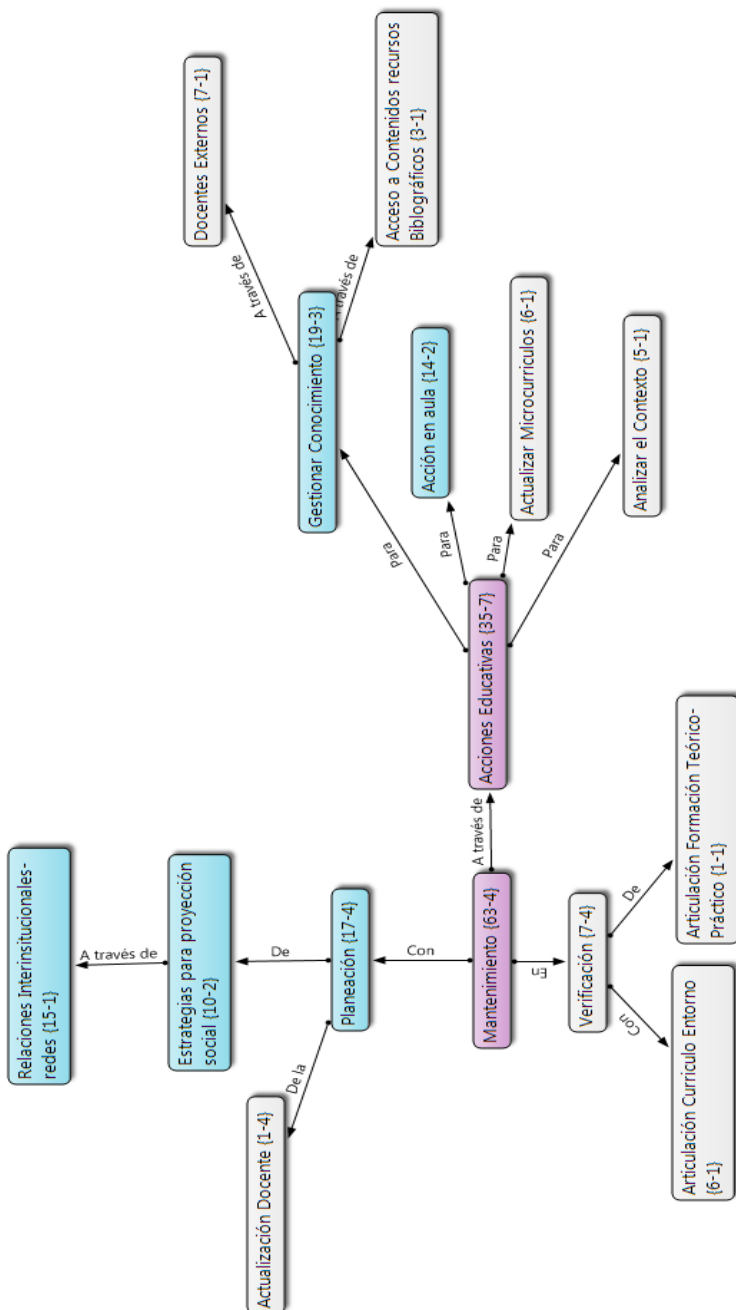
En la categoría Flexibilidad las principales acciones son las educativas relacionadas con la gestión del conocimiento representada en la formación investigativa e investigación en sentido estricto; también la actualización curricular. En la Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales y la vinculación a redes académicas e investigativas. En la Verificación se privilegian acciones para la articulación entre currículo y entorno. En esta categoría las acciones de seguimiento no son priorizadas.

Figura 2. Acciones del plan de intervención categoría disciplinarietà



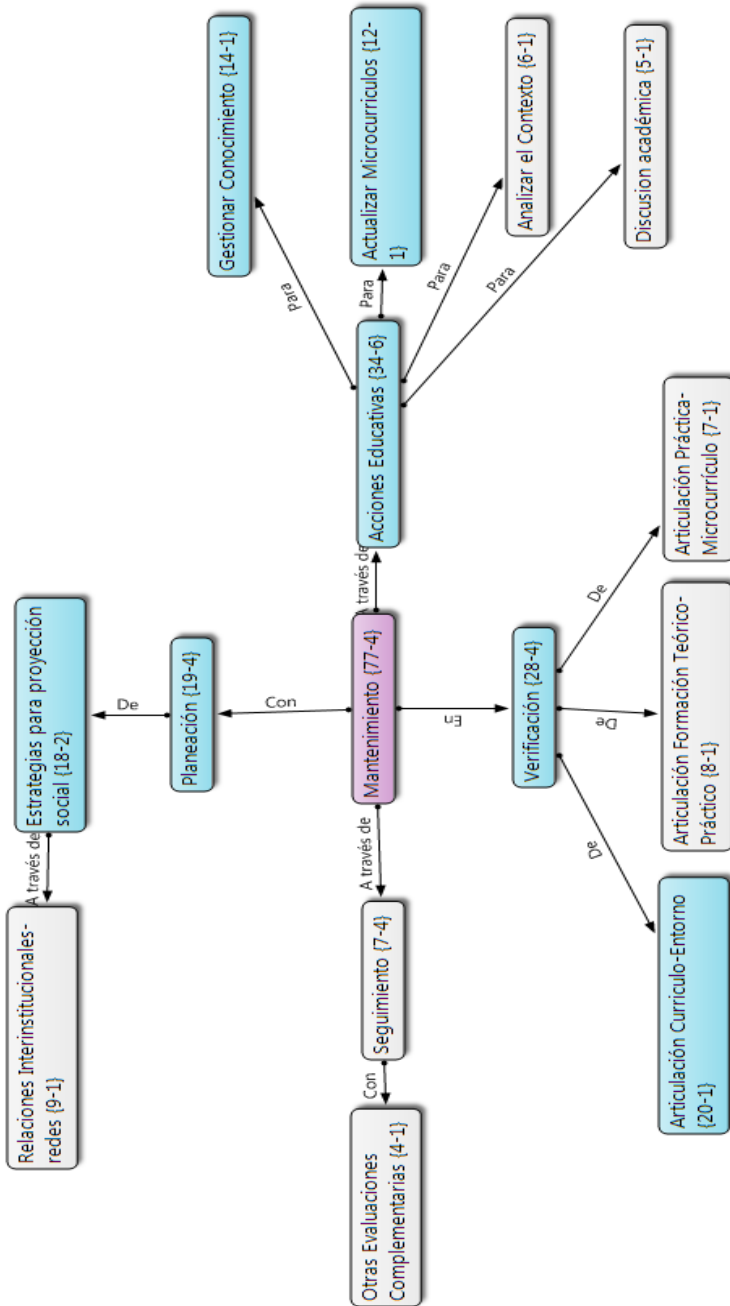
Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Figura 3. Acciones del plan de intervención categoría contexto



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Figura 4. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

6.2. Plan de intervención. Acciones de mejoramiento

A continuación, se presentan las principales acciones para el mejoramiento de las cuatro categorías curriculares de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 18. Síntesis de acciones para el plan de mejoramiento curricular

Categoría	Planeación	Acciones	Verificación
Formación	- Revisión Curricular	- Gestión del conocimiento - Acción en aula	
Disciplinariedad	- Estrategias de proyección Social	- Discusión académica - Gestión del conocimiento	Articulación Currículo-Entorno
Contextualización	- Estrategias de Proyección Social - Relaciones interinstitucionales - Revisión curricular	- Gestión del conocimiento - Docentes externos - Uso de las TIC	Interacciones disciplinares
Flexibilidad	- Revisión Curricular - Estrategias de proyección Social	- Gestión del conocimiento desde el uso de las TIC - Discusión académica	- Articulación Currículo-Entorno - Articulación Formación Teórico-Práctico

Fuente: elaboración propia con base en respuestas de la fase cualitativa

6.2.1. Categoría formación

En la categoría formación se privilegian la gestión del conocimiento en las cuales se consideran la investigación formativa e investigación en sentido estricto, además, la implementación de prácticas de aula. Se muestran acciones sobre planeación relacionadas con la revisión curricular y estrategias de proyección social.

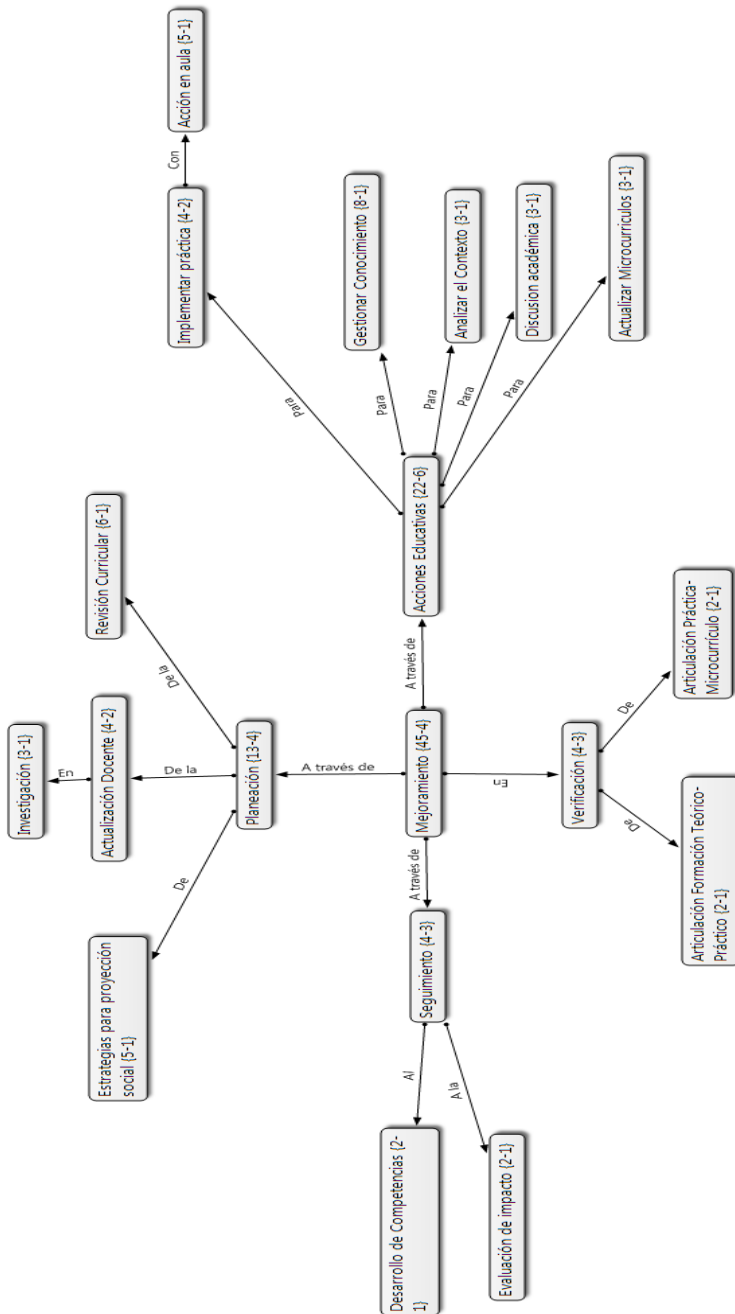
En esta categoría curricular, las acciones relacionadas con la verificación y el seguimiento no muestran acciones asociadas.

6.2.2. Categoría disciplinariedad

En la categoría Disciplinariedad se priorizan las acciones de discusión académica y la gestión del conocimiento (la investigación formativa e investigación en sentido estricto). Así mismo tienen gran importancia la implementación de prácticas en aula. En las acciones de planeación se resaltan las estrategias para la proyección social y la revisión curricular.

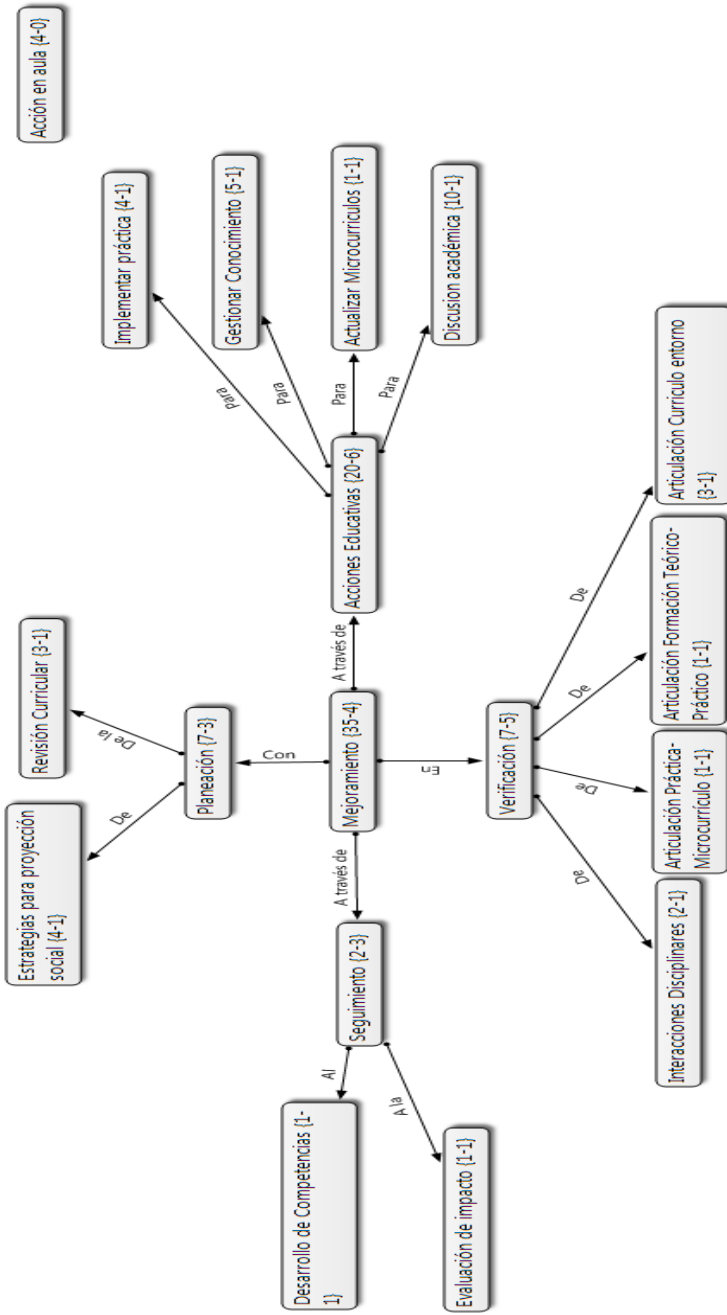
En la Verificación se privilegian acciones para la articulación entre currículo y entorno. En esta categoría las acciones de seguimiento son reducidas.

Figura 5. Acciones del plan de mejoramiento categoría formación



Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

Figura 6. Acciones del plan de mejoramiento categoría disciplinaria



Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

6.2.3. Categoría contexto

En la categoría Contexto se resaltan las acciones de Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas, además la revisión curricular. En las acciones educativas se privilegia la gestión del conocimiento de docentes externos y el uso de las TIC.

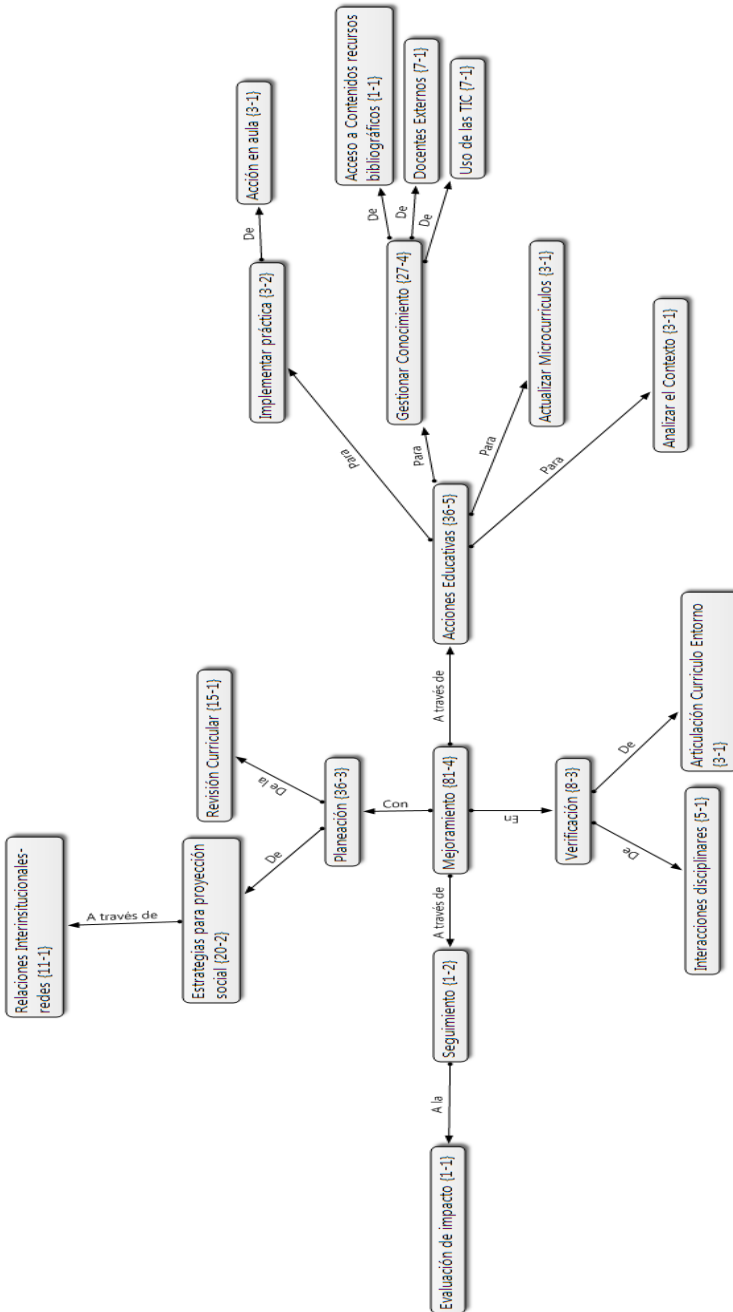
En la Verificación se observa gran importancia hacia las interacciones disciplinares. En esta categoría las acciones de seguimiento no son priorizadas.

6.2.4. Categoría flexibilidad

En la categoría Flexibilidad las principales acciones son la gestión del conocimiento representada en la formación investigativa e investigación en sentido estricto; también la discusión académica y la actualización curricular. En la Planeación se privilegia la revisión curricular y las estrategias para la proyección social. En la Verificación sobresalen las acciones para la articulación entre currículo, entorno y formación teórico práctica.

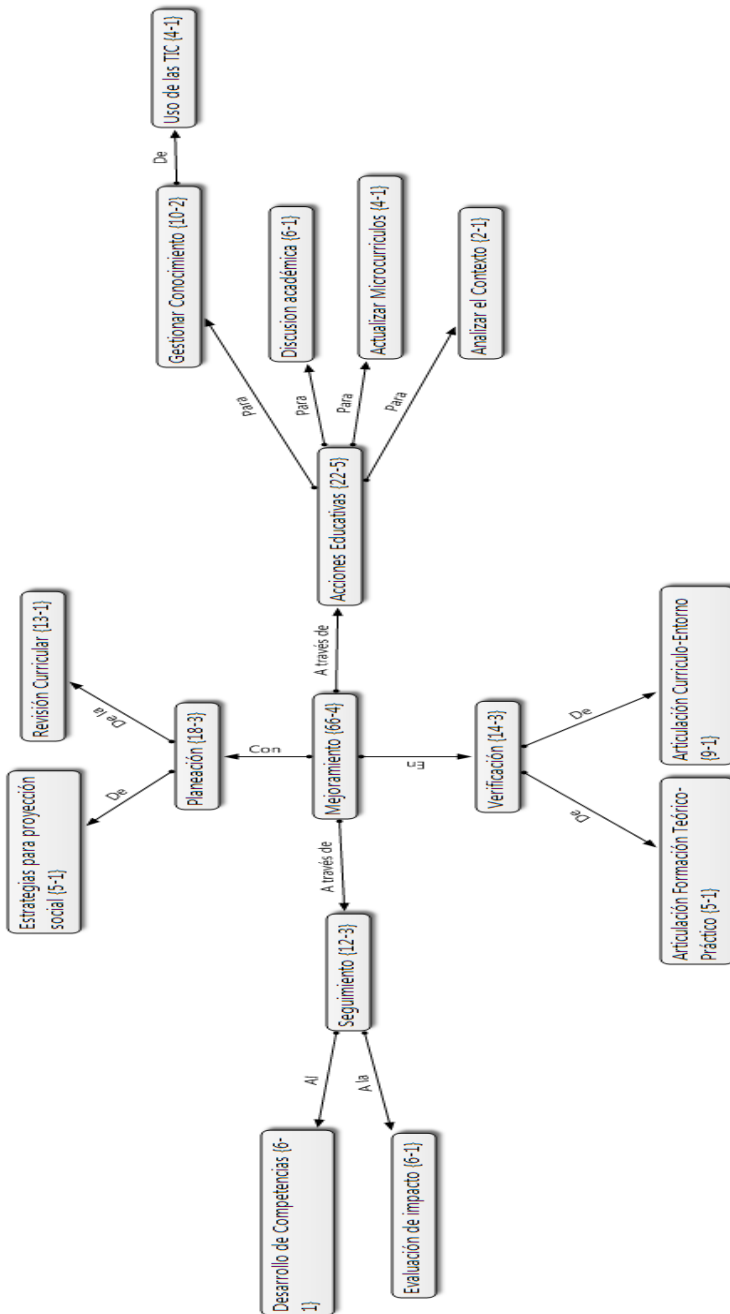
En las acciones de seguimiento se visualiza la evaluación de impacto y el desarrollo de competencias.

Figura 7. Acciones del plan de mejoramiento categoría contexto



Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

Figura 8. Acciones del plan de mejoramiento categoría flexibilidad



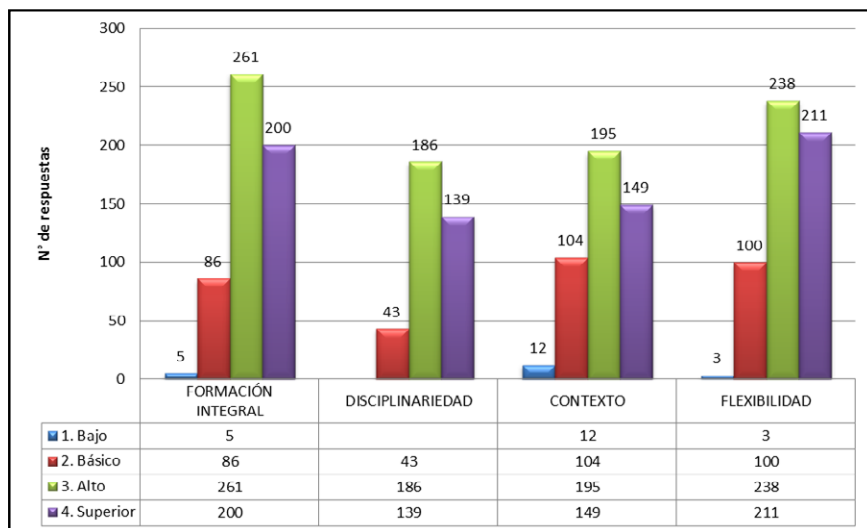
Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Capítulo 7

RESULTADOS CUALITATIVOS

7.1 Análisis de las frecuencias en los resultados cuantitativos en las cuatro categorías

Gráfico 22. Frecuencias de las cuatro categorías curriculares. Resultados generales



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

Como se puede observar en el gráfico 22, los resultados muestran que en la formación integral en el nivel cuatro (4) las frecuencias fueron 200, en el nivel tres (3) fueron 261, en el nivel dos (2) de 86 y en el nivel uno (1) de 5. En el caso de la flexibilidad, en el nivel cuatro (4) se presentan 211 respuestas, en tres (3) 238, en dos (2) 100 y en uno (1) 3. En el caso del contexto se observa en el nivel cuatro (4) 149, en tres (3) 195, en dos (2) 104, y uno (1) de 12. Finalmente, en el caso de la disciplinariedad se puede observar en el nivel cuatro (4) 139, en tres (3) 186, en dos (2) 43, y en uno (1)

0. Lo enunciado, expresa que las frecuencias mas elevadas se presentan en todos los casos, en el nivel tres (3); esto muestra que la tendencia de mayor importancia es la formación integral (261), luego flexibilidad (238), contexto (195) y en último lugar disciplinariedad (186). La formación integral es el asunto categorial, en lo referente a lo curricular de mayor relevancia, por lo tanto, debe ser intervenido.

Las valoraciones mencionadas muestran que, para los directores, Comités Asesores y colectivos docentes de programa, se prioriza lo que responde a la filosofía de la Universidad de Manizales y a las necesidades actuales en la formación, por cuanto integra la dimensión disciplinar, profesional, investigativa y humana. La formación integral que procura el desarrollo de habilidades de pensamiento, en las que se involucra lo conceptual, procedimental y axiológico, en el marco de una disciplina específica; como también se otorga importancia a la ubicación del estudiante en una sociedad en la que pone al servicio su conocimiento para el ejercicio de la profesión; además, la formación en lo investigativo para el reconocimiento de las necesidades sociales y la manera de comprenderlas e intervenirlas; y las capacidades de éticas, morales representadas en el sistema de valores que orientan su actuar.

Los resultados permiten entender que la formación integral toca al ser humano en su conjunto: el ser, el sujeto en la sociedad y en la cultura. La valoración de la formación integral ubica esta categoría en el nivel cuatro (4) con 261 respuestas, seguido del nivel superior con 200 respuestas; lo cual expresa que la sumatoria de estos valores equivale a 461. Se reitera que se mantiene la superioridad en las frecuencias, lo cual revela que la formación integral es el centro de gravedad en materia curricular y su correspondiente valoración.

Lo anterior, también se traduce en que, para los diferentes programas académicos de la Universidad de Manizales, las valoraciones se presentan entre nivel tres (3) y cuatro (4), lo cual ratifica que la formación para la ciudadanía, participación, investigación y proyección social, son aspectos que se integran en las experiencias educativas de su disciplina. Para efectos del análisis, la flexibilidad presenta la frecuencia mas elevada en la valoración en tres (3) con 238 respuestas, la cual cobra mayor relevancia, al agrupar esta con la frecuencia presentada en el nivel cuatro (4), que fuera de 211; equivale a un total de 449. Esta frecuencia no dista significativamente de las frecuencias obtenidas en la formación integral. De esta manera, podemos observar claramente la tendencia en los resultados a valorar como de

gran importancia la flexibilidad y altos niveles en las respuestas, frente a lo que esta representa en los escenarios curriculares; esto, evidencia que los sujetos de investigación expresan acciones y actuaciones encaminadas a la flexibilidad curricular. En este orden de ideas, las intervenciones temporoespaciales encaminadas a generar **flexibilidad** en los planes de estudio, ambientes educativos, dinámicas formativas, asuntos o aspectos misionales y en las expectativas formativas se cumplen conforme a las expectativas.

Para especificar los detalles del asunto, se puede manifestar que la flexibilidad en sus categorías específicas – la flexibilidad intrínseca, extrínseca y mixta– presentan coherencia y pertinencia en las acciones de carácter curricular. Los resultados llaman la atención sobre acciones encaminadas a reaccionar contra la obsolescencia en los campos disciplinares y/o profesionales, en la transformación permanente de los saberes, a atender las demandas del contexto y de los diferentes escenarios de las disciplinas y/o profesiones, en la articulación equilibrada de las demandas internas y externas a los programas y a realizar las modificaciones curriculares necesarias y efectivas, que procuren los equilibrios en este sentido.

En el caso de la **disciplinariedad**, la frecuencia más elevada la representa la valoración en el nivel tres (3) con 186 respuestas, la cual cobra mayor relevancia, al agrupar esta con la frecuencia presentada en el nivel cuatro (4) que tuvo un resultado de 139; lo cual equivale a un total de 325. De esta manera, podemos observar la tendencia en los resultados a valorar como importante la disciplinariedad, dado los altos niveles en las respuestas, frente a lo que esta representa en los escenarios curriculares, sin que esta sea la mayor. Lo anterior muestra que los directores, los Comités Asesores, los Comités académicos y las personas que hacen parte de los programas, expresan acciones y actuaciones encaminadas a preservar la disciplinariedad. Esto indica que la tradición curricular prevalece y se mantiene como un asunto importante, es decir, se sigue en procura de mantener la formación disciplinar específica.

En este orden de ideas, en cada programa y campo disciplinar específico, se procuran acciones de demarcación como de fragmentación, en el proceder lógico propio de nuestras profesiones y procesos formativos. De otro lado, en la presente investigación se hace evidente cómo en el proceder en lo disciplinar y en la disciplinariedad las relaciones internas, reflexiones y holística propias, lo mismo que los desarrollos que le corresponden, acontecen en su especificidad disciplinar como es propio en la tradición en la perspectiva de la *teoría de campo curricular*. Finalmente, la disciplinariedad

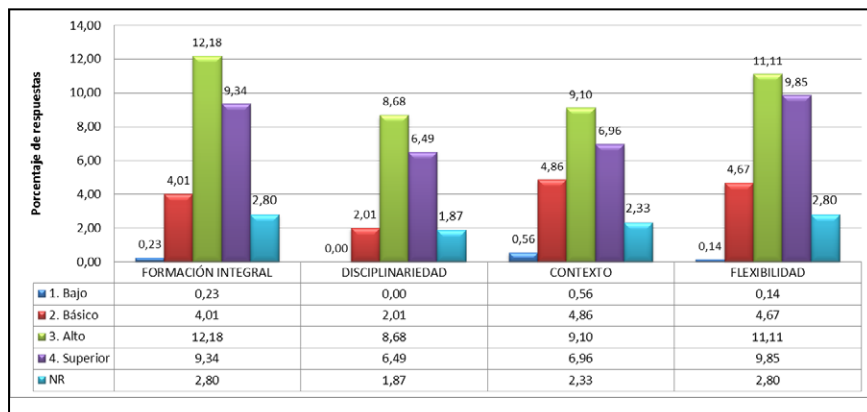
permite entender que existen relaciones externas de influencia (interdisciplinariedad), lo mismo que interacción real y concreta (transdisciplinariedad) en el caso como las influencias que transitan con otras disciplinas, lo cual no resulta ser tan importante, como lo formula la teoría.

Por otra parte, se preserva la intersección (multidisciplinariedad) entre múltiples campos. Los diferentes escenarios en los cuales se expresa la disciplinariedad, como en nuestro caso, existe efecto de la interacción, influencia y congruencia de diferentes disciplinas en la formación, lo mismo que se mantiene y se preserva la identidad en la formación disciplinar específica, como se hace evidente.

En lo relativo al **contexto** los resultados muestran que la mayor frecuencia se encuentra representada en las valoraciones de tres (3) con 195 respuestas y en cuatro (4), con 149 respuestas; lo cual equivale a un total de 344 respuestas en los niveles más altos de valoración. Esta tendencia indica que los programas se enfatizan en prácticas educativas que superan las fronteras de currículos temáticos y lineales para dar paso al abordaje de problemas reales y de relevancia social y política. Esto conduce al estudiante a confrontarse con problemas teóricos-prácticos para resolverlos creativamente ayudando a transformar sus contextos y procurando la formación integral y multidisciplinaria en los diferentes campos del saber. Es decir, hay relación con el sistema de planificación institucional y en términos de las características, consideran que su currículo es innovador, lo cual da a entender que la innovación se constituye en torno a las necesidades reales del contexto, las realidades y el contexto como respuesta a las problemáticas reales y concretas.

7.2. Análisis de las ponderaciones en los resultados cuantitativos en las cuatro (4) categorías

Gráfico 23. Ponderaciones de las cuatro categorías curriculares. Resultados generales



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

Para efectos del análisis del gráfico 23, es importante mencionar que en él se representan las ponderaciones de los consolidados de las cuatro (4) categorías curriculares, las subcategorías y las características para cada una de ellas. También se incluyen los resultados totales obtenidos en los dos (2) indicadores: pertinencia y coherencia a evaluar. Las ponderaciones fueron las siguientes: Formación Integral 28,6; Disciplinaria 23,8%; Contexto 19,0% y Flexibilidad 28, 6%.

En este orden de ideas, se puede identificar en los resultados que la formación integral es la categoría de mayor importancia en materia curricular y obtuvo una valoración mas alta con el 12,18% seguido de la flexibilidad con el 11,11%, el contexto con el 9,10% y finalmente la disciplinaria con el 8,68%.

Lo anterior indica que se mantiene la tendencia hacia las puntuaciones de niveles 3 y 4, de la misma manera que en las frecuencias analizadas, con anterioridad. En este contexto, llama la atención la ponderación en las no respuestas (NR), la cual corresponde a 2,33%, ponderación significativamente superior al nivel uno (1), con una ponderación de 0,56%. Se mantiene la

convicción de que los programas curriculares se conectan con la realidad y se ajustan a diversos entornos, al menos teóricamente. Las acciones intencionadas y colectivas impulsan actuaciones reflexivas en lo social y cultural. Con respecto a lo anterior, se entiende en la administración que el plan de estudios se ubica en el marco de la formación basada en el desarrollo de posibilidades, como también se trata de formar para la movilidad, la generación de conocimientos y la gestión referida a la aplicación de la ciencia y la tecnología.

Finalmente, la ponderación en la categoría formación corresponde al 28,6% del total general y a su interior se observa que esta se concentra el nivel tres (3) con el 12,18%, seguido del 9,34% en el nivel cuatro (4). Por otra parte, los porcentajes del nivel dos (2) con un 4,1%. Llama la atención que el 2,8% de las ponderaciones corresponden a ausencia de respuestas de los directores de programa, el cual es un valor ponderado alto dada la importancia que puede representar este en la presente investigación.

Las ponderaciones dan muestra del interés y la tendencia, a decir de los sujetos de investigación, que los programas de pregrado y posgrado en la Universidad de Manizales se caractericen por la formación humana que se sustenta en las diferentes concepciones del ser, lo que permite ver al estudiante desde lo epistemológico, antropológico, sociopolítico, filosófico, y pedagógico. Estas concepciones se integran en lo curricular y se definen formas de actuación educativa y pedagógica en las que se reconoce el ser en su naturaleza socio-histórica, en sus posibilidades para conocer y potenciar su relación con el mundo, el medio ambiente natural y cultural y con lo cual sean partícipes, actores y gestores de una sociedad justa, solidaria y equitativa.

Desde la perspectiva de la flexibilidad, se puede concluir que se mantiene la tendencia a las intervenciones temporo-espaciales encaminadas a generar flexibilidad en los planes de estudio, ambientes educativos, dinámicas formativas, asuntos o aspectos misionales y en las expectativas formativas, según las apreciaciones de los participantes. De igual manera, se ratifica que la flexibilidad en las subcategorías específicas como lo son la flexibilidad intrínseca, extrínseca y mixta existe tanto coherencia como pertinencia en las acciones de carácter curricular, como lo veremos en adelante.

La ponderación más alta en la disciplinariedad se presenta en el nivel tres (3), con un valor ponderado de 8,68% sobre 23,80%, que corresponde a la ponderación categorial total. La ponderación en cuatro (4) fue de 6,49%; en dos (2) de 2,01% y en uno (1) de 0,00%. Para el caso de la disciplinariedad, el comportamiento muestra puntuaciones hacia los niveles más altos

de las valoraciones. En este sentido, el resultado más elevado fue de 15,17% sobre un total de 19,05%, y el 8,68% corresponde al nivel de valoración 3 y el 6,49% es del nivel 4.

Esto permite entender que se mantiene la tendencia elevada en los resultados sobre las acciones y actuaciones en la categoría objeto de análisis. Finalmente, el resultado en la ponderación en las no respuestas (NR) corresponde a 1,87% la cual es superior a 0,00% que corresponde al nivel 1. Este resultado es reiterativo en la ponderación de todas y cada una de las categorías en análisis. Se podría pensar que la ausencia de respuestas indica el desconocimiento sobre el asunto consultado o de la apatía de los consultados a involucrarse con el estudio o al menos con lo interrogado.

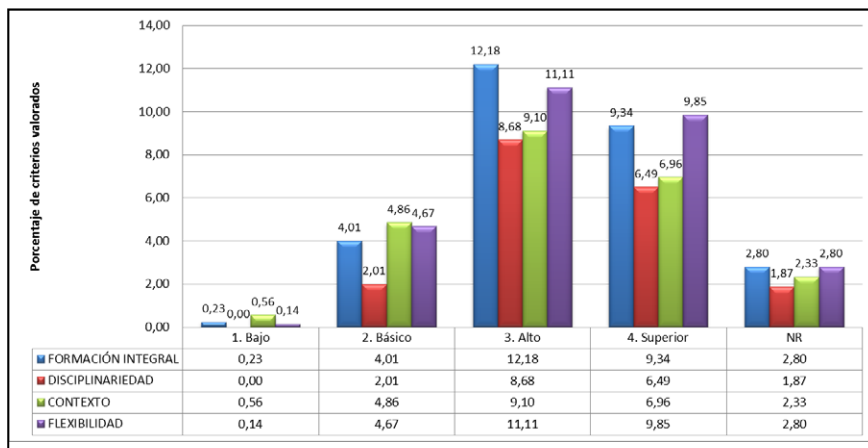
La gráfica 23 en lo relativo al **contexto**, muestra que la ponderación más alta se presenta en el nivel tres (3), con un valor de 9,10% sobre 19, que corresponde a la ponderación categorial total. En el nivel de cuantificación cuatro (4) se presenta el 6,96%, en dos (2) 4,86% y en uno (1) 0,56%. Los mayores porcentajes se encuentran representados en las valoraciones de tres (3) con 9,10% y en cuatro (4), 6,96%; lo cual equivale a un total porcentual de 16,06%.

Lo anterior indica que, en términos de contexto, no se demarcan fronteras curriculares, sino que, su organización muestra correspondencia entre lo local, regional y glocal; esto es, que los saberes de las disciplinas se encuentran ancladas a escenarios reales que posibilitan generar autonomía, identidad e interculturalidad. El contexto se mantiene como una categoría determinante a la hora de pensar el currículum y las acciones formativas.

En el comparativo de las ponderaciones de las cuatro categorías curriculares se resalta que los mayores porcentajes se ubican en el nivel tres (3) y cuatro (4). Para el nivel tres, se presenta el 12,18 % de la categoría formación, seguido del 11,11% de la categoría flexibilidad y finalmente el 9,10% y 8,68% de las categorías contexto y disciplinarietàad respectivamente. En el nivel cuatro la categoría flexibilidad representa el porcentaje más alto de las cuatro categorías con un 9,85%, seguido del 9,84% de la formación.

Las ponderaciones dan cuenta de que la formación es el foco orientador para que los estudiantes, a partir de los conocimientos disciplinares, aprehendan su realidad, se ubiquen, entiendan e investiguen el contexto con suficientes elementos teórico, prácticos, personales y sociales para enfrentarse a la vida profesional. Esto es aprehender su modo de habitar en sociedad de manera que se reconozcan en sus capacidades y se identifiquen como sujetos sociales.

Gráfico 24. Ponderaciones de la categoría formación por niveles de valoración



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

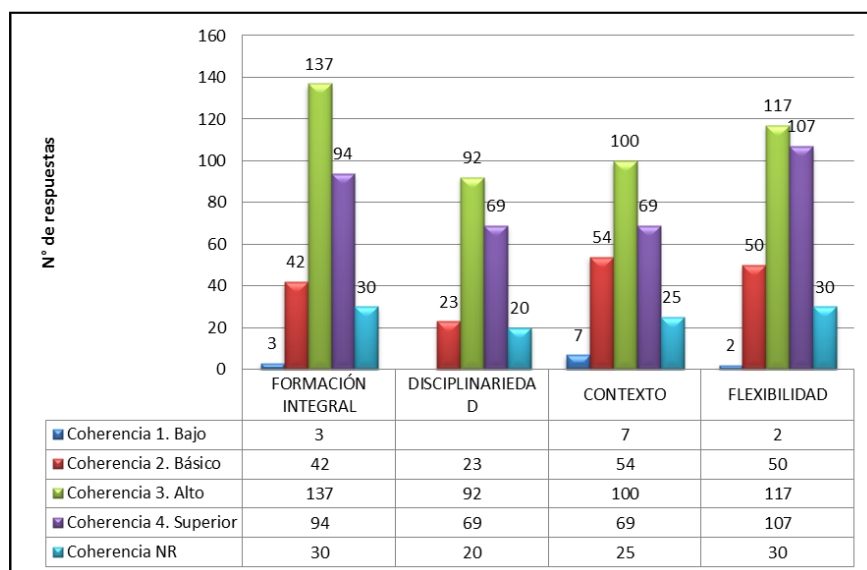
Si se analiza la **flexibilidad** curricular, conforme a lo expresado en el gráfico 24, en el escenario de las ponderaciones más elevadas con respecto al resto de las categorías, se observa cómo las ponderaciones en su orden de importancia, son como siguen: primero la formación integral 12,18%, segunda flexibilidad 11,11%, tercero contexto 9,10 y cuarto disciplinarietàad 8,68%. Lo anterior ratifica que la flexibilidad mantiene su importancia en los resultados y amerita ser profundizada. También se puede observar en el gráfico 23, que el resultado más representativo está en el nivel 3, y que la sumatoria con el segundo valor más representativo, que corresponde al nivel 4, proporciona un valor total de 20,96%. Esto ratifica la importancia que representa la flexibilidad en los procesos curriculares en la institución y sobre lo cual se han procurado esfuerzos importantes.

Al analizar la **disciplinarietàad**, conforme a lo expresado en el gráfico 24, en las ponderaciones más elevadas con respecto al resto de las categorías se observa cómo, en su orden de importancia, son las que siguen: primero la formación integral 12,18%, segunda flexibilidad 11,11%, tercero contexto 9,10% y cuarto disciplinarietàad 8,68%. Lo anterior permite entender que esta categoría no representa importancia en los resultados, lo que igualmente se expresa en los más altos niveles de su ponderación interna. También se puede observar en el gráfico 24, que el resultado más repre-

sentativo esta en el nivel 3, y que la sumatoria con el segundo valor más representativo, corresponde al nivel 4, lo que proporciona un valor total de 15,17% como ya se mencionó.

Al analizar la **contextualización** en la gráfica 3, se observa que las ponderaciones más altas se encuentran en orden de importancia para los evaluadores: primero, la formación integral 12,18%, segundo, flexibilidad 11,11%, tercero, contexto 9,10% y cuarto, disciplinariedad 8,68%. Igualmente, se evidencia que el resultado más representativo está en el nivel 3 y que la sumatoria con el nivel 4, proporciona un valor total de 16,06%. Aunque lo anterior confirma la relevancia de la contextualización en el plano curricular, amerita que se indague con más detalle en el marco de la evaluación curricular no estandarizada, es decir, rastrearla en las entrevistas y en los grupos focales, con el fin de observar a profundidad el despliegue de la categoría en los consultados.

Gráfico 25. Frecuencias del indicador coherencia en las cuatro categorías



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

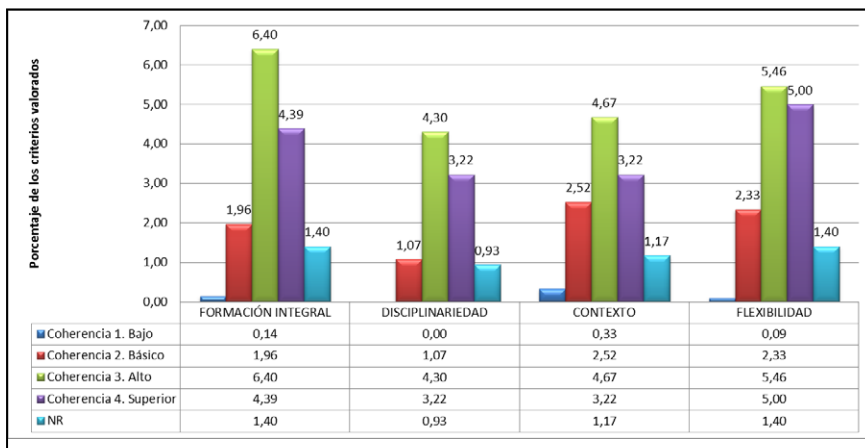
Los resultados de la evaluación curricular para el indicador coherencia, muestran que la categoría formación, en el total de las valoraciones, obtuvo un mayor número de valoraciones en el nivel tres (3) con 137 y el nivel cuatro (4) con 97, seguido de 42 en el nivel dos (2) y 3 en el nivel uno (1). El número de no respuestas es 30. En este sentido, los programas velan porque al interior del currículo la formación apunte al saber disciplinar que se orienta bajo el principio de la racionalidad, evidenciado en propósitos de formación en los que se explicitan habilidades de pensamiento crítico, talentos, procedimientos y un sistema de valores para su práctica democrática y participativa en su condición de ciudadano, desde la perspectiva de la razonabilidad.

Con respecto al gráfico 25, en el que se muestra el consolidado en las frecuencias de todos los programas, en la valoración del indicador COHERENCIA se puede observar, con respecto a la **flexibilidad curricular**, que en el nivel tres (3) la frecuencia es de 117, en el nivel cuatro (4) 107, en dos (2) 50 y en uno (1) 2; lo cual expresa que la tendencia de las frecuencias más altas, representan un total de 224. En este orden de ideas, la coherencia hace referencia a la relación de la organización curricular con el proyecto educativo institucional en lo referente a las concepciones de hombre, ser humano, sujeto y persona con respecto a la misión, visión, principios y propósitos institucionales y a su vez, en relación con las consideraciones sobre los fines de la educación.

Si analizamos los resultados en cuanto a la flexibilidad curricular desde la perspectiva de la coherencia, como ya se dijo existen acciones a resolver como la obsolescencia en el campo disciplinar, en las transformaciones con respecto a los saberes propios de las profesiones, de las demandas del contexto y del campo disciplinar, en procurar articulación entre las demandas del contexto y las condiciones internas del programa y, finalmente, se busca equilibrar las modificaciones curriculares con las demandas externas con las internas.

Con respecto a los resultados en materia de disciplinariedad en perspectiva de la coherencia, se puede expresar que existen las acciones a mantener y resolver las necesidades en el campo disciplinar, en las transformaciones con respecto a los saberes propios de las profesiones y las disciplinas, de las demandas entre ellas y las exigencias propias de la profesión, en procurar articulación entre las condiciones internas del programa; finalmente, se busca equilibrar las modificaciones curriculares con las demandas inter, trans, multi e interdisciplinar como también las tensiones propias que implican la disciplina en cuestión.

Gráfico 26. Ponderaciones del indicador coherencia en las cuatro categorías



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

El comportamiento general en las ponderaciones del indicador Coherencia, que corresponde al 50% en las valoraciones de los indicadores, muestra que en lo relativo al contexto en el nivel cuatro (4) el valor ponderado es 3, 22%, **en tres (3) 4,67%, en dos (2) 2,52%** y en uno (1) 0,33%. Se evidencia que la mayor tendencia se presenta, en primera medida el nivel 3 y en segunda medida en 4, los cuales suman una ponderación total de 7,89 sobre un total de 11,91%.

En lo relativo a la ponderación referida a los resultados por cada nivel de valoración, se puede observar que en el nivel tres (3) se presenta el mayor puntaje obtenido para las cuatro (4) categorías. En este sentido, primero la formación integral 6,40%, en segundo lugar, flexibilidad 5,46%, tercero contexto 4,67% y cuarto disciplinariedad 4,30%. Lo anterior reafirma que la contextualización en lo relacionado a la coherencia, merece ser analizada con más detalle en las actividades académicas que se realizan en los programas de la Universidad de Manizales.

Se resalta la ponderación en la categoría Formación para este indicador, el cual representa el 14,29%, distribuido en el nivel tres (3) con el 6,4%, seguido del 4,39% en el nivel cuatro (4) y el nivel dos (2) con 1,96%. Por otra parte el porcentaje que no responde es del 1,4. Las ponderaciones se sustentan en la manera cómo desde los programas curriculares se prioriza

la integralidad en la formación del ser con el desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades científicas y destrezas; y así mismo, en los aspectos fundamentales para la convivencia en sociedad, la pertenencia a una comunidad, el ejercicio de sus derechos y práctica de sus deberes, como ya mencionó en el análisis de los resultados del Gráfico No. 4.

En el caso de la flexibilidad, se observa que la mayor tendencia se presenta, en primera medida, el nivel 3 y en segunda medida en 4, los cuales suman una ponderación total de 10,46% sobre un total de 14,28% en el 50% que le corresponde al indicador coherencia. En lo relativo a la ponderación referida a los resultados por cada nivel de valoración, se puede observar que en el nivel tres (3) se presenta el mayor puntaje para las cuatro (4) categorías. En este sentido, primero la formación integral 6,40%; en segundo lugar, flexibilidad 5,46; tercero contexto 4,67% y cuarto disciplinariedad 4,30%. Lo anterior ratifica que la flexibilidad mantiene su importancia en los resultados y amerita ser profundizada como una categoría importante en lo concerniente a la coherencia en las acciones curriculares.

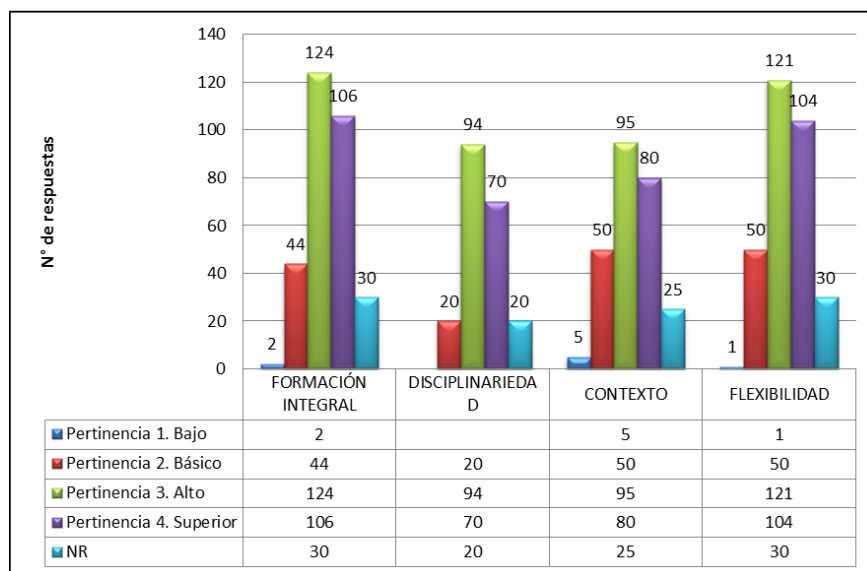
Con respecto al comportamiento general del indicador Coherencia, en lo concerniente a la disciplinariedad, que corresponde al 50% en las valoraciones de los indicadores, como se observa en el gráfico 5, las ponderaciones se presentan como sigue: en el nivel cuatro (4) 3,22%, en tres (3) 4,30%, en dos (2) 1,07% y uno (1) 0,00%. Se muestra que la mayor tendencia se presenta, en primera medida, en el nivel 3 y en segunda medida en 4, los cuales suman una ponderación total de 7, 52% sobre un total de 9,52% en el 50% que le corresponde al indicador.

En relación con la ponderación referida a los resultados por cada nivel de valoración, se puede observar que en el nivel tres (3) se presenta el mayor puntaje para las cuatro (4) categorías. En este sentido, primero la formación integral 6,40%, en segundo lugar, flexibilidad 5,46%, tercero contexto 4,67% y cuarto disciplinariedad 4,30%, como ya mencionó. Lo anterior permite entender que, sin que la categoría en cuestión sea la más importante y de mayor valoración, sus valoraciones internamente se expresan en los niveles más altos como se pudo notar.

En la gráfica 25, en análisis, se observa en lo relativo a la coherencia de lo contextual, que el resultado más representativo está en el nivel 3 y que la sumatoria con el segundo valor más representativo que corresponde al nivel 4, proporciona un valor total de 7.89%. Esto nos da a entender que, aunque lo anterior no confirma la relevancia de la contextualización en el plano curricular, amerita que se indague con más detalle en el marco de la

evaluación curricular, es decir, rastrearla en las entrevistas y en los grupos focales, con el fin de observar a profundidad el despliegue de la categoría en los consultados.

Gráfico 27. Frecuencias del indicador pertinencia en las cuatro categorías



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

En el indicador Pertinencia, los resultados en la categoría formación muestran valoraciones ubicadas en el nivel tres (3) con 124 y el nivel cuatro (4) con 106 seguido de 44 en el nivel dos (2), y 2 en el nivel uno (1). El número de no respuestas es 30. Respecto a este indicador, los programas reconocen la necesidad de formar en pensamiento y habilidades investigativas para que los estudiantes sean sujetos sociales que apliquen sus conocimientos en la resolución de problemas relacionados con su formación y que suceden su contexto. De igual manera, se ocupan de formar para vivir con **otros, trabajar** en colectivos y relacionarse de mejor manera con el entorno.

En lo relativo a la valoración del indicador pertinencia en las cuatro categorías se puede observar, en la representación que ilustra el gráfico 6, que la flexibilidad curricular presenta las siguientes valoraciones: nivel cuatro

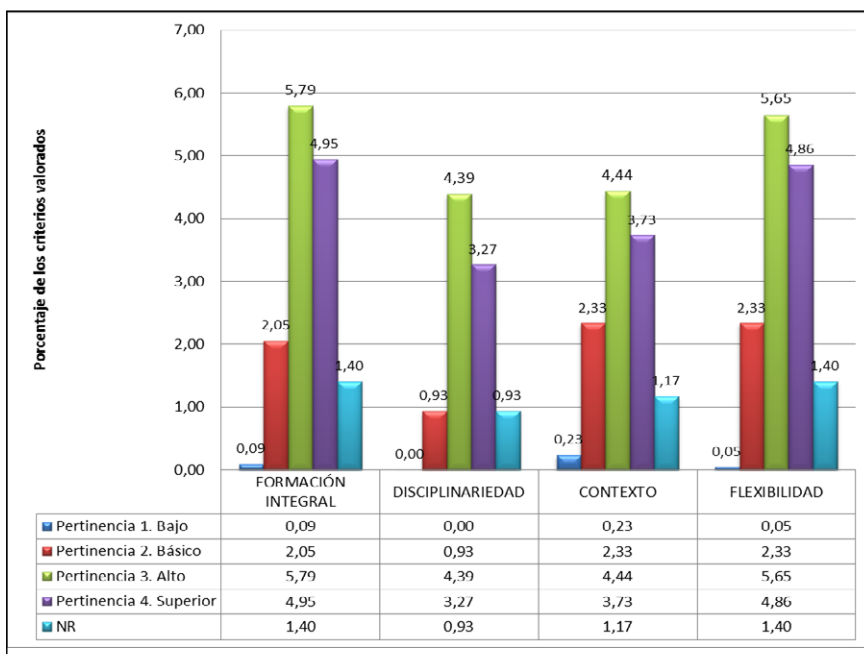
(4) con una frecuencia de 104, nivel tres (3) con 121, nivel dos (2) con 50 y nivel uno (1) con 1. Ello permite entender que la sumatoria de las frecuencias más altas representan un total de 225. En este orden de ideas, existe pertinencia, la cual hace referencia a la relación directa con la aplicabilidad de lo formulado en la estructura y dinámica curricular con respecto a los procesos formativos. En este orden de ideas, la pertinencia se ve reflejada con claridad en el escenario de la flexibilidad curricular, puesto que la formación se hace pertinente y aplicable cuando se modifica conforme a las demandas.

Si se analizan los resultados en flexibilidad curricular en la perspectiva de la pertinencia, como se ha dicho existen acciones por resolver como la obsolescencia en el campo disciplinar, y que existen también transformaciones con respecto a los saberes propios de las profesiones, de las demandas del contexto y de la profesión; se procura articulación entre las demandas del contexto y las condiciones internas del programa y, finalmente, se equilibran las modificaciones curriculares entre las demandas externas e internas.

Con respecto a la disciplinariedad se puede expresar que existe pertinencia, la cual hace referencia a la relación directa con la aplicabilidad de lo formulado en la estructura y dinámica curricular con respecto a los procesos formativos. En este orden de ideas, la pertinencia se ve reflejada con claridad en el escenario de la disciplinariedad en lo relativo a la aplicabilidad, puesto que la formación atiende los requerimientos curriculares en la medida en que se modifica conforme a las demandas.

El comportamiento general del indicador Pertinencia, en las cuatro categorías muestra que el contexto presenta las siguientes valoraciones: nivel cuatro (4) con una frecuencia de 80, nivel tres (3) con 95, nivel dos (2) con 50 y nivel uno (1) con 5. Esto permite entender que la tendencia de las frecuencias más altas, representan un total de 175. En lo relativo a la ponderación referida a los resultados por cada nivel de valoración, se puede observar que en el nivel tres (3) se presenta el mayor puntaje para las cuatro (4) categorías. En este sentido, con respecto al contexto, primero la formación integral 124; en segundo lugar, flexibilidad 121 y tercero, contexto 95 y cuarto disciplinariedad 94. Lo anterior reafirma que la contextualización en lo relacionado a la pertinencia, merece ser analizada con más detalle en las actividades académicas que se realizan en los programas de la Universidad de Manizales.

Gráfico 28. Ponderaciones del indicador pertinencia en las cuatro categorías



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

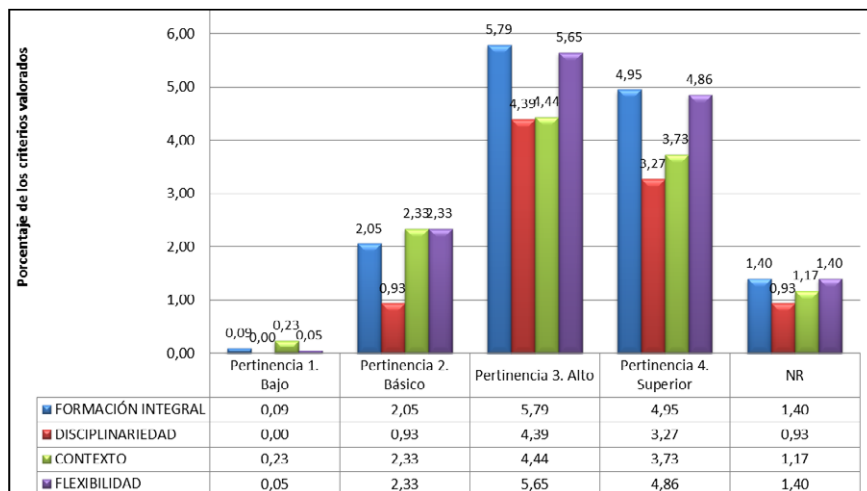
Para el indicador Pertinencia, se observa que la ponderación en la categoría formación representa un total de 14,28%. Este indicador Pertinencia se encuentra distribuido en el nivel tres (3) con el 5,79%, seguido del 4,95% en el nivel cuatro (4) y el nivel dos (2) con 2,05%. Por otra parte, el porcentaje que no responde es del 1,4.

Con respecto al comportamiento general del indicador Pertinencia, en el escenario de la flexibilidad curricular, que corresponde al otro 50% restante en las valoraciones y ponderaciones de los indicadores, a partir de la cual se observa en el gráfico 27, que efectivamente las ponderaciones se presentan como sigue: en el nivel cuatro (4) una ponderación de 4,86%; en tres (3) de 5,65%; en dos (2) de 2,33% y uno (1) 0,05%. Como se puede observar, la mayor tendencia se presenta, como primera medida, en el nivel 3 y en segunda medida en 4, los cuales suman una ponderación total de 10,51% sobre un total de 14,3% en el 50% que le corresponde al indicador.

El indicador Pertinencia, en el escenario de la disciplinariedad, que corresponde al otro 50% restante en las valoraciones y ponderaciones de los indicadores, a partir de la cual se observa en el gráfico 27, efectivamente las ponderaciones se presentan como sigue: en el nivel cuatro (4) una ponderación de 3,27; en tres (3) de 4,39%; en dos (2) de 0,93% y uno (1) 0,00%. Como se puede observar la mayor tendencia se presenta, como primera medida el nivel 3 y en segunda medida en 4, los cuales suman una ponderación total de 7,66% sobre un total de 9,52%, en el 50% que le corresponde al indicador.

En la gráfica se observa que el resultado más representativo en el contexto está en el nivel 3, y que la sumatoria con el segundo valor más representativo que corresponde al nivel 4, que proporciona un valor total de 8,17%. Las ponderaciones dan cuenta de la importancia que tiene en los programas la respuesta que pueda dar el currículo a las necesidades del contexto a través de la docencia, proyección, investigación y gestión. Por lo que propicia escenarios y prácticas educativas en los que se fomenta la sensibilidad sobre las problemáticas y realidades contextuales, plantea prácticas investigativas y lecturas de contexto en las que el sujeto actúe con independencia, autogestione sus metas, resuelva las dificultades que surgen en la tarea, en la comprensión e intervención de problemas, apoyado en sus conocimientos y habilidades personales.

Gráfico 29. Ponderaciones del indicador pertinencia en la categoría formación. comparativo con las otras categorías



Fuente: elaboración propia con base en los resultados cuantitativos

En comparación a las cuatro (4) categorías, la formación presenta las ponderaciones más altas en el indicador Pertinencia, en la cual puede verse que los mayores porcentajes se encuentran en el nivel tres (3) y cuatro (4). Para el nivel tres (3), se presenta el 5,79%, y en el nivel cuatro (4) se tiene el 4,95%, seguido de la categoría flexibilidad cuyos porcentajes representan el 5,65% en el nivel tres (3) y 4,86% en el nivel cuatro (4).

Con las ponderaciones que se muestran, se da cuenta de los fines de la formación integral que se desdoblan en formación, para poner en práctica los conocimientos particulares, las habilidades personales y sociales; esto, acorde con las exigencias de época, sociedad y contexto para una formación que tienda a la reflexión y acción en torno a la participación activa en sociedad.

Por otro lado, la formación en el currículo atiende a las políticas y normativas del orden nacional y social, donde se incorpora de manera explícita mediante planes de estudio e implícita en el lugar que asigna a las regulaciones del contexto educativo, político y social. En esta categoría, se entiende que los currículos velan por mantener la coherencia entre las aptitudes para el desempeño disciplinar y profesional; es decir, potenciar las capacidades y desarrollar habilidades para la actuación del estudiante y futuro profesional, en una articulación entre el pensamiento crítico racional y razonable que haga posible poner al servicio de la sociedad los conocimientos disciplinares.

En lo relativo a la ponderación que se presenta en los resultados por cada nivel de valoración, se puede observar en el gráfico 29, que en el nivel tres (3) se presenta el mayor puntaje obtenido para las cuatro (4) categorías. En este sentido, primero la formación integral 5,79%; segunda flexibilidad 5,65; tercero contexto 4,44% y cuarto disciplinaria 4,39%. Ello da a entender que la flexibilidad mantiene su importancia en los resultados y amerita ser profundizada como una expresión de pertinencia y ámbito de aplicabilidad. Esto ratifica lo que se puede observar en el gráfico 28, en el cual se observa, que el resultado más representativo está en el nivel 3, y que la sumatoria con el segundo valor más representativo, que corresponde al nivel 4, proporciona un valor total de 11,44%; como ya se enunció.

Al analizar la contextualización, se observa que las ponderaciones más altas se encuentran en orden de importancia para los evaluadores: primero, la formación integral 5,79%, segundo, flexibilidad 5,65%, tercero, contexto 4,44% y cuarto, disciplinaria 4,39%. Igualmente, se evidencia que el

resultado más representativo está en el nivel 3 y que la sumatoria con el segundo valor más representativo corresponde al nivel 4, lo que proporciona un valor total de 817%. Al igual que en análisis anteriores, es conveniente profundizar sobre esta categoría en otras fuentes de información si se tiene en cuenta que el currículo es visto como soporte de lo específico, como el constructor de estructuras que permiten incorporar contenidos teórico-prácticos según las necesidades.

Finalmente, se puede concluir que realizado el análisis categorial referido a la flexibilidad curricular, disciplinarietàad, contextualización y formación integral se puede manifestar que, en las respuestas de los directores de los programas curriculares y sus equipos de trabajo, se evidencia que existen acciones contundentes que procuran la expresión de las diferentes maneras como la institución las ha concebido; también se podría inferir, con base en lo anterior, que tales acciones son un asunto de primer orden en lo curricular en la Universidad de Manizales.

7.3. Resultados cualitativos generales

Los resultados y el análisis de la información cuantitativa están asociados al proceder cualitativo que implica, a su vez, el camino para la intervención en lo curricular. Para tal efecto, se asoció lo uno con lo otro a través del pensamiento de la **mejora permanente**, dado que en lo institucional esta se mantiene como la manera de estar al tanto en el mejoramiento de los procesos administrativos; sin embargo, desde el punto de vista académico no ha sido el valuarte. Podría pensarse que los procesos administrativos no han logrado responder a las necesidades y expectativas de la academia, por ser escenarios diferentes y que operan con referentes distintos y distantes.

Esto ha generado un reclamo permanente en el mundo universitario, cuando se plantea que la administración debe estar al servicio de la academia y no al contrario. Para intentar zanjar estas distancias, se pensó en la presente investigación que en el tránsito de las experiencias vividas, en materia curricular, hacia las posibilidades de mantener lo que estaba funcionando de manera correcta, de acuerdo con los directores y equipo de trabajo de los programas y a enfrentar las posibles transformaciones requeridas; por eso, debía existir un mecanismo de orden administrativo, más que académico, que resolviera dicha necesidad a la luz de la pedagogía y de lo curricular.

En este sentido, se pensó en acercar, como primera medida, la academia a los procesos administrativos a través de la gestión curricular. Se parte, entonces, de la idea de que es más lo administrativo curricular que se hace, que lo efectivamente académico curricular. Para tal efecto, el vínculo establecido sería el **círculo de la calidad**, conocido como el **ciclo Deming**, el cual se conoce en los medios de carácter administrativo con la sigla **PHVA**, que significa planear, hacer, verificar y actuar. Para el caso de la presente investigación, el **círculo de la calidad curricular**, bajo el contexto de la evaluación de los programas académicos de la Universidad de Manizales, está constituido por planeación (planear), acción educativa y/o curricular (hacer), verificación (verificar) y seguimiento (actuar).

Así pues, los interrogantes formulados a todos los programas académicos estarían dirigidos a preguntar por cuatro (4) categorías que emergió del trabajo participativo con los sujetos de investigación, como ya se mencionó; son las siguientes: **formación integral, disciplinamiento, contexto y flexibilidad**, que constituyen la base para el análisis cualitativo que se desarrolla en el presente capítulo. A cada una de las categorías se les trazó una ruta de operativización, lo que permitió determinar subcategorías y características para cada una de ellas, bajo la perspectiva deductiva y analítica del enfoque empírico-analítico. A estas se les aplicaron dos (2) indicadores: coherencia y pertinencia. De otro lado, para efectos de valoración se utilizó una escala Likert corta, iría de menor (1) a mayor (4).

Estas valoraciones cuantitativas serían equivalentes a una escala cualitativa, de la siguiente manera: 1 bajo, 2 básico, 3 alto y 4 superior. Para tal efecto, una vez calificadas todas y cada una de las características, serían colocadas en un **plan de intervención**, el cual tendría dos (2) componentes, a saber: **mantenimiento y mejoramiento**. En este orden de ideas, las valoraciones 1 y 2 para cada característica, fueron asumidas dentro de la necesidad de mejoramiento; y 3 y 4 en el plano del mantenimiento.

Es a partir del plan de intervención que se efectúa (mantenimiento y mejoramiento) el análisis cualitativo, a través de los resultados arrojados y expresados en las redes semánticas producto de la aplicación del software Atlas Ti. Estos resultados fueron organizados a través de cada una de las cuatro (4) categorías de análisis, ya explicitadas, en dos (2) momentos diferentes, los cuales dan cuenta precisamente del plan de intervención, en sus momentos de mantenimiento y mejoramiento. De esto tratan el análisis y las interpretaciones que se muestran a continuación.

7.3.1. Categoría formación

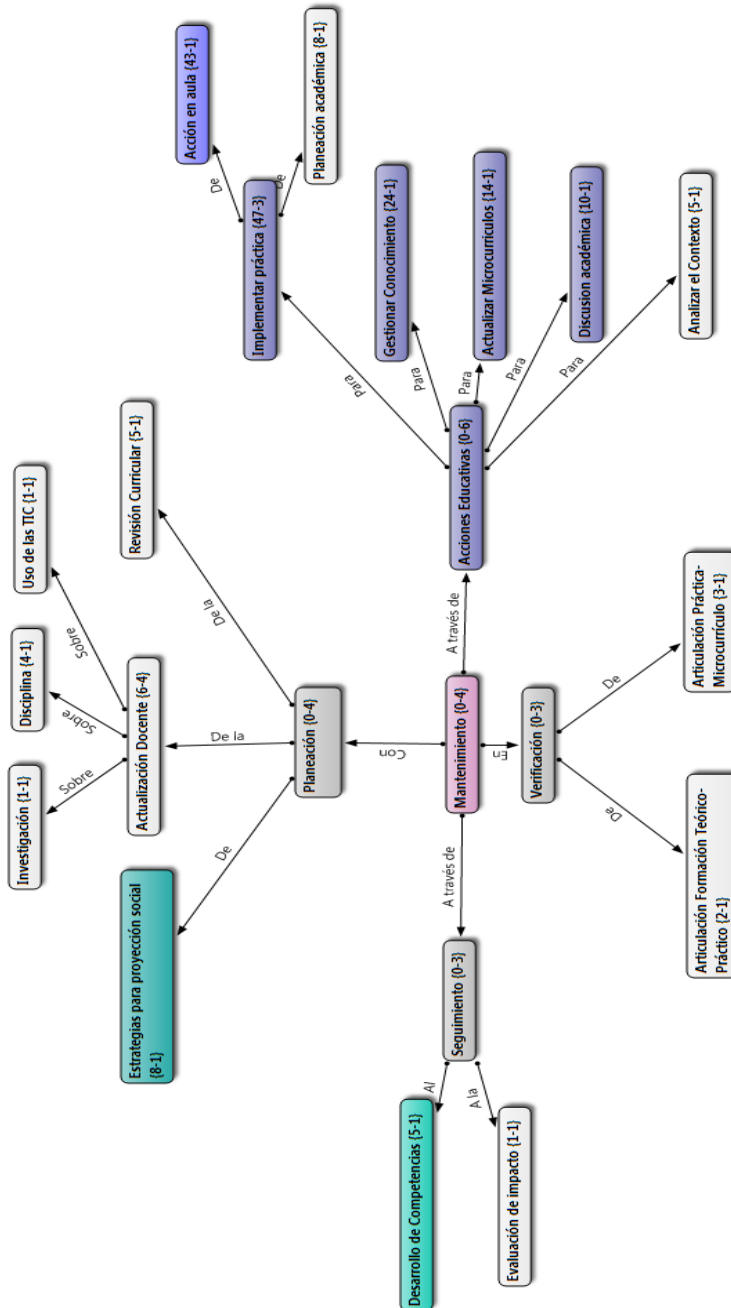
En la categoría formación se privilegia la **implementación de prácticas** de aula y planeación académica; así mismo, las actividades de gestión del conocimiento en las cuales se consideran la investigación formativa e investigación en sentido estricto. También se plantea la actualización curricular. Se muestran acciones sobre planeación relacionadas con estrategias de proyección social. En esta categoría curricular, las acciones relacionadas con la verificación y el seguimiento no representan un factor determinante.

En la representación de la red semántica que muestra la figura 9, se puede observar que los requerimientos manifestados en el MANTENIMIENTO, con respecto a la planeación (0-4), acciones educativas (0-6), verificación (0-3) y seguimiento (0-3), dan cuenta de la situación general de los programas de la Universidad de Manizales. En este sentido, se pueden observar altos niveles de saturación en las estrategias para proyección social (8-1), en el caso de la **planeación**; mientras que los niveles de saturación para las **acciones educativas** se enfocan en implementar prácticas (47-3), gestionar el conocimiento (24-1), actualizar microcurrículos (14-1) y discusión académica (10-1). En lo relativo a la **verificación** no se observan importantes niveles de saturación; lo que ratifican los bajos niveles de saturación en el **seguimiento**, en el que se puede reconocer levemente el desarrollo de competencias (5-1).

Es decir que la tendencia en materia formativa con respecto a los requerimientos de mantenimiento se centra en la planeación, pero ante todo en generar acciones educativas y curriculares importantes, lo que no se ve reflejado en los procesos de verificación y seguimiento. Esto puede dar a entender que los esfuerzos en materia curricular están dirigidos a planear y a hacer en lo relacionado con la operación, pero no existe un despliegue importante en lo relacionado con evaluar la acción ejecutada y menos en actuar sobre lo evaluado. Esto muestra o ratifica la necesidad de la conformación de un **Sistema de Evaluación Curricular Institucional**, que procure de manera permanente acciones valorativas de seguimiento y acompañamiento al quehacer curricular de todos los agentes académicos que constituyen la comunidad educativa curricular, es decir de todos y cada uno de los docentes adscritos al programa.

En este caso, la verificación en lo relativo a la **formación integral** debe estar dirigida a dar cuenta de que si lo planeado en las estrategias para pro-

Figura 9. Acciones del plan de intervención categoría formación



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

yección social (8-1) y las acciones educativas en lo relativo a implementar prácticas (47-3), gestionar conocimiento (24-1), actualizar microcurrículos (14-1) y discusión académica (10-1) se cumple, en qué medida se desarrolla y qué efectos curriculares y en materia formativa están logrando. Los requerimientos son claros y contundentes. El plan de intervención debe estar orientado a realizar acciones

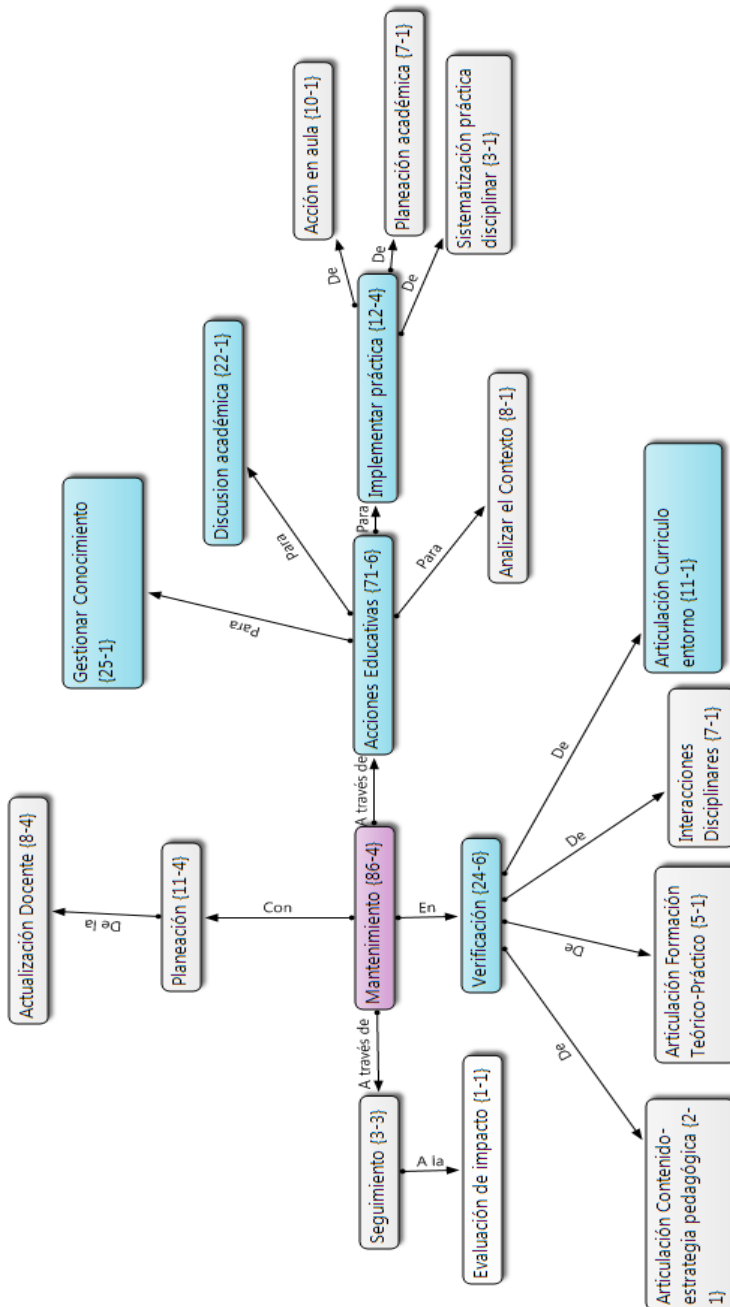
7.3.2. Categoría disciplinariedad

En la categoría Disciplinariedad se privilegian las acciones de gestión del conocimiento; estas son la investigación formativa y la investigación en sentido estricto. Así mismo, tienen gran importancia las discusiones académicas. En las acciones de planeación se resalta la actualización de los docentes en los aspectos investigativos y disciplinares. También se plantea la actualización curricular en las acciones de verificación. En esta categoría curricular, las acciones de seguimiento son reducidas.

En la representación de la red semántica que muestra la figura 10, se puede observar que los requerimientos manifestados en el MANTENIMIENTO, con respecto a la planeación (11-4), acciones educativas (71-6), verificación (24-6) y seguimiento (3-3), dan cuenta de la situación general de los programas de la Universidad de Manizales, en el caso de la disciplinariedad. Son notorios los niveles de saturación en la verificación, lo que evidencia que son importantes las acciones de evaluación curricular. En este sentido, en la planeación se pueden observar altos niveles de saturación en las acciones de actualización docente (8-4). Los niveles de saturación para las **acciones educativas** se enfocan en implementar prácticas (12-4), gestionar el conocimiento (25-1), analizar el contexto (8-1) y discusión académica (22-1).

En el caso de implementar prácticas (12-4), se observa que estas se desarrollan a través de acción en el aula (10-1), planeación académica (7-1) y sistematización de la práctica disciplinar (3-1). En lo relativo a la **verificación (24-6)** se observan importantes niveles de saturación, los que se expresan en la articulación Contenido-estrategia Pedagógica (2-1), Articulación Formación Teórico- Práctico (5-1), Interacciones disciplinares (7-1) y Articulación Currículo -Entorno (11-1). Finalmente, se observan bajos niveles de saturación en el **seguimiento (3-3)**, en el que se puede reconocer levemente la evaluación de impacto (1-1); todo lo cual permite entender que NO existen acciones importantes que cobren significado en el seguimiento, en lo que se hace en materia curricular y en lo relativo a la disciplinariedad.

Figura 10. Acciones del plan de intervención categoría disciplinariedad



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

7.3.3. Categoría contexto

En la categoría Contexto se resaltan las acciones de Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas. En las acciones educativas se privilegia la gestión del conocimiento y las acciones de aula. En esta categoría las acciones de la verificación y seguimiento no son priorizadas.

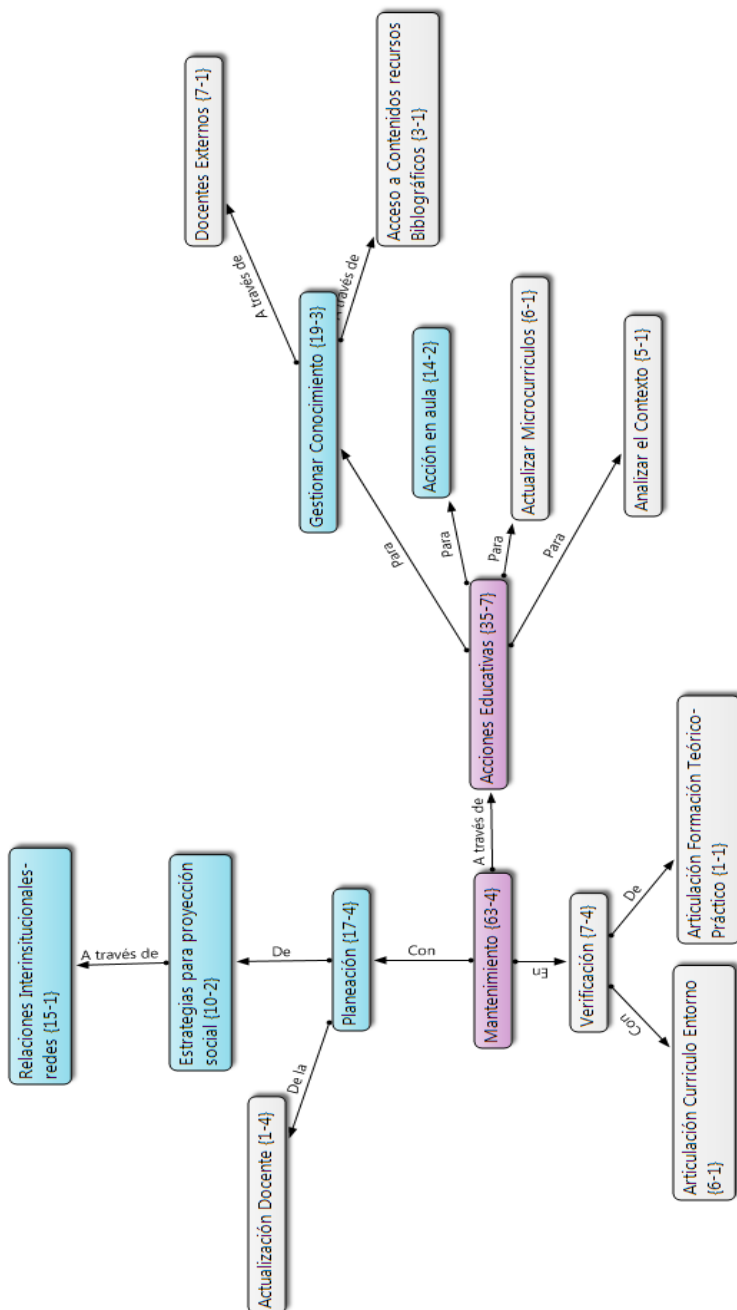
En la representación de la red semántica que muestra la figura 11, en la cual se describe la categoría contexto (contextualización), se puede observar que los requerimientos manifestados en el mantenimiento, con respecto a la planeación (17-4), acciones educativas (35-7), verificación (7-4) y seguimiento (0-0), dan cuenta de la situación general de los programas de la Universidad de Manizales. En este sentido, se evidenciaron altos niveles de saturación en las estrategias para proyección social (8-1), en el caso de la **planeación**; mientras que los niveles de saturación para las **acciones educativas** se enfocan en implementar prácticas (47-3), gestionar el conocimiento (24-1), actualizar microcurrículos (14-1) y discusión académica (10-1). En lo relativo a la **verificación** NO se observan importantes niveles de saturación; lo que ratifica los bajos niveles de saturación en el **seguimiento**, en el que se puede reconocer levemente el desarrollo de competencias (5-1).

Con base en los resultados, la tendencia en materia de contexto con respecto a los requerimientos de mantenimiento, se centran en la planeación, pero ante todo en generar acciones educativas y curriculares importantes, lo que no se ve reflejado en los procesos de verificación y seguimiento. Esto puede dar a entender que los esfuerzos en materia curricular están dirigidos a planear y hacer en lo relativo a la operación, pero no existe un despliegue importante en lo relacionado con evaluar la acción ejecutada y menos, en actuar sobre lo evaluado. Según lo tratado con anterioridad se ratifica la necesidad de la conformación de un **sistema de evaluación curricular instittucional**, que procure de manera permanente acciones valorativas de seguimiento y acompañamiento al quehacer curricular de todos los agentes académicos que constituyen la comunidad educativa curricular, es decir, de todos y cada uno de los docentes adscritos al programa.

7.3.4. Categoría flexibilidad

En la categoría Flexibilidad las principales acciones son las educativas relacionadas con la gestión del conocimiento representada en la formación

Figura 11. Acciones del plan de intervención categoría contexto



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

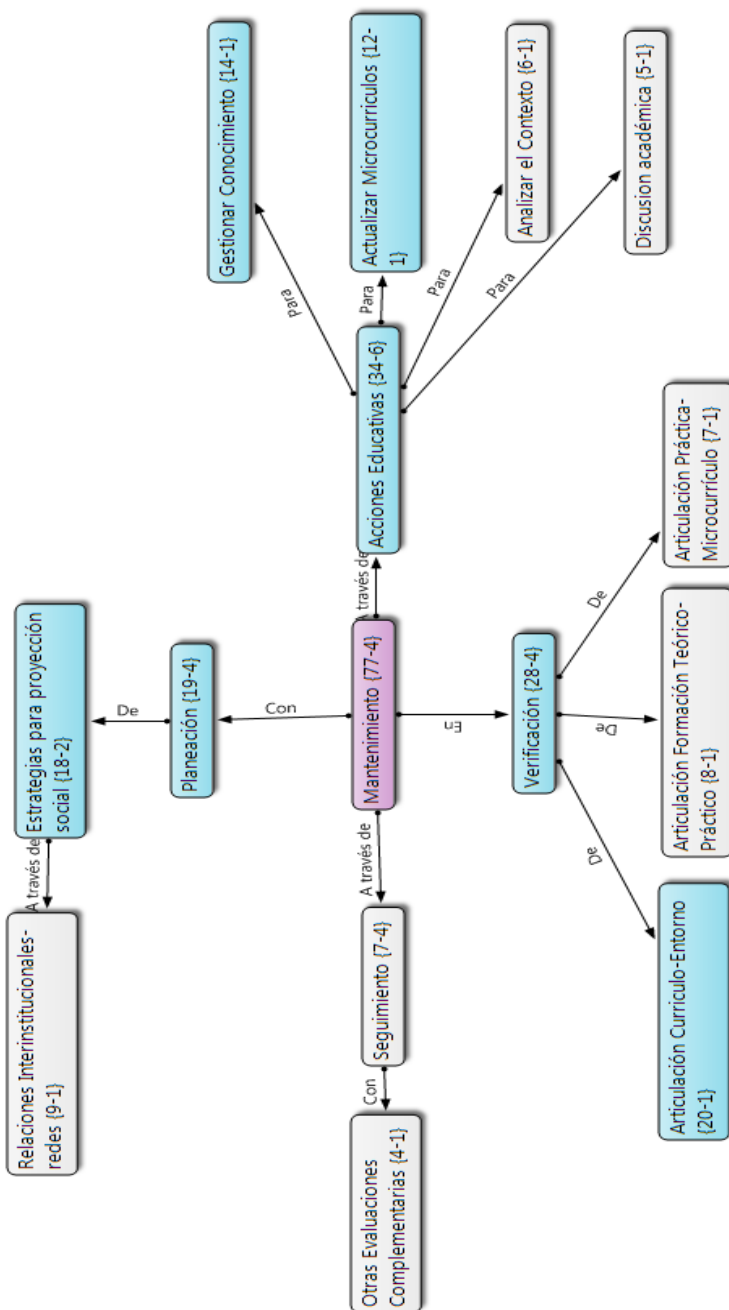
investigativa e investigación en sentido estricto; también la actualización curricular, en la Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales y la vinculación a redes académicas e investigativas. En la Verificación se privilegian acciones para la articulación entre currículo y entorno. En esta categoría las acciones de seguimiento no son priorizadas.

En la representación de la red semántica que muestra la figura 12, en relación con la flexibilidad, se puede observar que los requerimientos manifestados en el mantenimiento, con respecto a la planeación (19-4), acciones educativas (34-6), verificación (28-4) y seguimiento (7-4), dan cuenta de la situación general de los programas de la Universidad de Manizales. En este sentido, en cuanto a la planeación los altos niveles de saturación en las estrategias para proyección social (18-1) y con perspectivas de ser desarrolladas a través de las acciones de mantenimiento en lo relativo a relaciones interinstitucionales (9-1).

Los niveles de saturación para las **acciones educativas** se enfocan en gestionar el conocimiento (14-1), actualizar microcurrículos (12-1), analizar el contexto (6-1) y discusión académica (5-1). En lo relativo a la **verificación** se observan importantes niveles de saturación, los cuales se expresan en Articulación Formación Teórico- Práctico (8-1), Articulación Práctica- Microcurrículo (7-1) y Articulación Currículo -Entorno (20-1). Con respecto al **seguimiento** se observan bajos niveles de saturación, la cual se expresa a través de Otras Evaluaciones Complementarias (4-1), lo cual indica el bajo interés en desarrollar acciones que permitan reconocer los desarrollos en el orden de la flexibilidad curricular.

Para mejor claridad, se podría mencionar que la tendencia en el campo de la **flexibilidad** con respecto a los requerimientos de mantenimiento, se centran en la planeación, pero ante todo en generar acciones educativas y/o curriculares importantes y en menor proporción en la verificación, lo que no se ve reflejado en los procesos de seguimiento. Esto puede dar a entender que los esfuerzos en materia curricular están dirigidos a planear y hacer en lo relativo a la operación, pero no existe un despliegue importante en lo relacionado con evaluar la acción ejecutada y menos, en actuar sobre lo evaluado.

Figura 12. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Capítulo 8

TEORÍAS EMERGENTES

Tras un proceso holístico, hermenéutico, sistemático, participativo y complejo de evaluación curricular se derivan algunas perspectivas a partir de las cuales se pretende dar pistas hacia teorías en el campo curricular; estas son: **primero**, la evaluación del ecosistema curricular; en este apartado se pone la mirada en los subsistemas que configuran y operacionalizan el currículo, de tal manera que se aborde en relación con lo interno y externo, se mire desde diferentes niveles y también se tengan en cuenta las relaciones y articulaciones entre ellos; además, que estén acordes con las políticas institucionales y las demandas del contexto. **Segundo**, la evaluación curricular participativa centrada en la visión de un currículo vivo, que integra proceso, procedimientos, etapas y subsistemas y el cual brinda un ambiente para el desarrollo humano de las personas que interactúan en él; por eso, se entiende el currículo como el “lugar” en el cual se propician relaciones complementarias, individuales, comunes y compartidas; esto es un ecosistema de desarrollo humano. Y **tercero**, la innovación curricular como acontecimiento social que reta hacia nuevas teorizaciones y se fomenta a partir del compromiso institucional por la globalización, flexibilidad, conectividad y simultaneidad, entre otras.

En complemento, ver el currículo como una construcción social implica el reconocimiento de la experiencia no lineal de los sujetos y de la comunidad para teorizar en torno a la multidisciplinariedad que converge en el momento de gestionar el currículo a partir del reconocimiento de los sujetos como protagonistas de y para la formación.

8.1. La evaluación del ecosistema curricular

En las instituciones de educación superior se presenta el interés y la necesidad de contar con currículos que articulen las lecturas del contexto, sus problemáticas, realidades y acciones cotidianas. También, que respondan a las políticas educativas nacionales (MEN, 2015) e internacionales; así mismo, den muestra de la calidad educativa con base en estándares de dichos organismos (CNA, 2006); que reflejen las particularidades de los modelos o principios pedagógicos en los cuales las metodologías educativas marcan

un factor diferenciador. Y, sobre todo, se debe diseñar y mantener currículos que incorporen los principios curriculares institucionales, su filosofía y las diferentes concepciones curriculares en torno al desarrollo de acciones educativas en procura de alcanzar los fines formativos.

Para ello, las instituciones crean o adoptan modelos curriculares basados en las concepciones de currículo desde diversas perspectivas, entre ellas, las tradicionalistas que consideran que la educación se compone de un conjunto de asignaturas orientadas a la formación para la producción, según Johnson (1967) y Bobbit (1956), al alcance de objetivos, según Tyler (2011); en contraste, se ha tratado el currículo con enfoque social, según Dewey (1916) y orientado a la cultura y sociedad como lo presenta Tadeu (1999); también se reconoce el tratamiento que ha dado Sacristán (2011) al currículo como reflexión de la práctica y la perspectiva tradicionalista, crítica e integral que propone Díaz (2012), a partir de un recorrido histórico.

En consecuencia, el abordaje teórico-práctico en los procesos (diseño, implementación, evaluación y seguimiento) curriculares se apoyan en la vasta producción científica en el campo del currículo; esta producción se convierte, en algunos casos, en la base para la actualización del currículum. Sin embargo, se presentan dos problemáticas: la primera, es la ausencia de una cultura de evaluación curricular sistemática, participativa y, la segunda, es la desarticulación entre los modelos teóricos de evaluación del currículo dentro de un enfoque específico y la inserción en un modelo pedagógico que trascienda la teorización hacia la efectiva aplicabilidad en la vida de la institución y en la formación.

Los problemas mencionados se evidencian en algunos procesos evaluativos del currículo que resultan ser parcializados, puesto que se ocupan de elementos particulares, unidisciplinarios con prácticas evaluativas experimentales, centradas en la modificación a los planes de estudio en aras de alcanzar metas específicas. En contraste, la apuesta por la evaluación con enfoque sistémico plantea una mirada con perspectiva global como un todo. Según Rosnay (1977) esta perspectiva da cuenta de las interacciones entre los elementos que componen el sistema, considera los efectos, entrega elementos de base para el conocimiento y la toma de decisiones, vincula miradas pluridisciplinarias, entre otras.

El enfoque sistémico permite que la evaluación curricular pueda ocuparse de los niveles de complejidad del currículo (sistema), interrelaciones

e interdependencias que lo regulan, de las situaciones internas y externas que lo afectan, determinan y modifican; también de los subsistemas (con funciones específicas) que lo conforma como un todo complejo y de las particularidades que lo caracterizan para identificarlo y contextualizarlo.

En complemento, de acuerdo con Bertalanfy (1976), desde la teoría general de los sistemas se plantea la tendencia general hacia la integración de las ciencias naturales y las ciencias sociales. Así, en el plano curricular convergen teorías y campos disciplinares que permiten comprender las formas de organización, las cohesiones, las articulaciones, las interacciones entre proceso y personas y colectivos y entre los subsistemas que lo conforman.

Esta manera de evaluar se convierte en una estrategia institucional para avanzar en la modernización curricular que requiere considerar sistemas sociales (lo humano) y sistemas naturales (el entorno); es decir, un sistema vivo en el que la cultura de la autoevaluación y autorregulación se realice de manera continua y participativa para, lo cual se reconocen las orientaciones y políticas nacionales e institucionales; también las concepciones, acciones y relaciones en el nivel macro, meso y microcurricular como componentes del sistema, que cuentan con sus propias interacciones y con los demás subsistemas; es decir, enfrentar la evaluación desde los niveles de organización del sistema ecológico (Eugene y Fausto, 1997); esta es una mirada a los componentes internos del sistema. Así mismo, visto como ecosistema (Erazo y Cárdenas, 2013) el currículo puede recuperarse y equilibrarse ante situaciones externas, apoyado en sus propias características y en las fortalezas de la comunidad educativa.

La perspectiva de evaluación del ecosistema curricular permite recoger de las voces de los miembros de la comunidad educativa, el sentir, el saber y el conocimiento que circula entre ellos y los sistemas que componen la estructura del ecosistema curricular; es decir, la aplicación de los principios ecológicos a las relaciones humanas (Jerome, 1988), en las que los investigadores actuamos como facilitadores. Por lo anterior, es necesario realizar una evaluación pertinente, objetiva y articulada con la participación de la comunidad educativa. Esto es, un proceso sistemático que posibilita describir, explicar y comprender las especificidades y generalidades de la vida institucional manifiesta en el currículo; además, su articulación con los fines de formación de la Universidad, las facultades, las dependencias, los centros y los programas; que den orientaciones para adaptarlo a las demandas del contexto.

Como se ilustra en la figura 1, en la investigación, el currículo visto como sistema vivo hace referencia a los subsistemas macro, meso y micro curricular que lo componen; también considera todo el proceso que se realiza en las etapas de diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento. Integra además las interacciones que tienen los subsistemas entre ellos y la influencia que ejercen los contextos sociales, culturales, institucionales y del aula, lo mismo que los actores que se relacionan e interactúan para regular subsistemas y etapas.

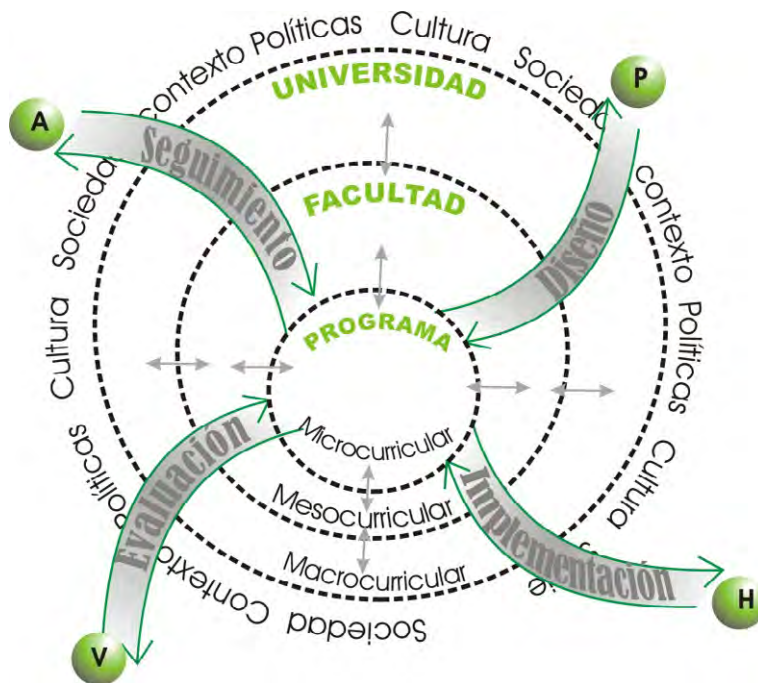
El subsistema macro curricular muestra las relaciones e interacciones del currículo con los factores externos (social, cultural, político, educativo) traducido en la filosofía institucional. El subsistema meso curricular integra el pensamiento de Universidad en las facultades, los núcleos, las categorías, las concepciones sobre currículo, sus características y las políticas curriculares institucionales; así mismo, los direccionamientos específicos derivados de la investigación y las relaciones que ocurren al interior de la Institución.

El subsistema microcurricular da cuenta de las prácticas educativas y pedagógicas intencionadas acordes con los fines de formación específica de los estudiantes en la apropiación crítica del acervo disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, la construcción del saber científico, el saber investigativo, el debate del saber empírico, entre otros.

Los tres subsistemas se afectan, cualifican y regulan a lo largo de las etapas del currículo y, a la vez, entregan orientaciones para su ejecución. Estas etapas se orientan con base en el modelo pedagógico, las concepciones, las características y los principios curriculares que la institución adopta. El diseño considera diagnósticos contextuales y de los estudiantes, enfoques y rutas de aprendizaje, perspectivas de la investigación y proceso pedagógico a desarrollar. El desarrollo considera el despliegue, la gestión y administración del currículo y la evaluación orienta desde el modelo pedagógico, lineamientos internos y externos a través procesos con particularidades y especificidades fijadas por la institución.

En el conjunto de subsistemas se integran actores que interactúan, se relacionan y definen estrategia y acciones que en conjunto permiten regular el sistema ante las dinámicas variables de sus relaciones internas y externas; por eso, dada la relación e interacción entre subsistemas, actores y proceso se considera que se puede hablar de un ecosistema curricular.

Figura 13. Ecosistema curricular



Fuente: elaboración propia

La Universidad de Manizales asume el currículo de manera holística como un

Conjunto de experiencias y oportunidades que administran, desarrollan y posibilitan acciones pedagógicas permanentes para formar ciudadanos desde la ética, la política, la ciencia, la tecnología y la pedagogía, la proyección social y la docencia, el espacio para la configuración de distintos modos de actuación que permitan el desarrollo de la disciplina, el ejercicio de la profesión en el contexto, para el desarrollo del ser humano y la sociedad (Umanizales, 2014, p.14).

Esta concepción permite avanzar en un tratamiento interdisciplinar (educación, pedagogía, didáctica, investigación, entre otras) del currículo para lo cual la participación de los diferentes actores del ecosistema resulta

factor determinante que posibilita apuntar a fines comunes que legitiman la manera como se vive el currículo en la institución.

En suma, la evaluación del ecosistema curricular vincula la concepción de currículo, los componentes del sistema con sus interacciones, la relaciones entre la comunidad académica y las particularidades que emergen en las disciplinas e interdisciplinas. Se orienta bajo elementos internos para poner en tensión la coherencia interna de sus componentes y externos para identificar la pertinencia en la respuesta a los retos del contexto y se legitima con la participación de los actores en los sistemas, subsistemas y etapas del ecosistema.

8.2. Evaluación curricular participativa

La evaluación de las fases de diseño, implementación, evaluación y seguimiento de ecosistema curricular en sus diferentes sistemas (macro, meso y micro), requiere la implementación de estrategias de participación adaptadas a los fines particulares de cada etapa; en tales estrategias los directivos, administrativos, colectivos de los programas y docentes deben dar cuenta de los acontecimientos de sistema social (lo humano), del sistema natural (el entorno) y sus interacciones en el currículo. Así, a través de mediaciones comunicativas en diversos espacios-tiempos se puede indagar por la filosofía, concepciones, posturas, propósitos, procesos, procedimientos, contenidos y eventos importantes que configuran el currículo vivo como un todo institucional; eventos que, en conjunto, permiten derivar análisis y mapeos interpretativos que aporten miradas alternativas, innovadores y renovadores del currículo.

La participación en el nivel del macrosistema ocurre con el acercamiento a los directivos (rector, vicerrector, dirección de docencia y jefe de planeación) y proporciona elementos sobre la filosofía, las concepciones y los lineamientos institucionales vistos como los planteamientos formales e ideales del currículo. En el mesosistema con los aportes de los decanos (ciencias sociales, ciencias contables, económicas y admirativas, ciencias de la salud, ciencias e ingeniería y ciencias jurídicas) se reconocen las posturas particulares características de los campos disciplinares, sistemas investigativos y núcleos del currículos que dan la impronta a las estrategia y propósitos; también se identifican las relaciones y procesos sociales con los que se gestiona y regula el desdoblamiento de las políticas institucionales en los programas.

En el microsistema, la participación de los colectivos de docentes y directores de programa (pregrado, posgrados, presenciales, distancia y virtual) muestran las estrategias para la operacionalización curricular (procesos, procedimientos, contenidos y eventos), esto es el currículum real. Las miradas a las interacciones de los sistemas mencionados dan cuenta de la consistencia interna del currículum y su relación con lo externo representado en las demandas de contexto; en síntesis, es la tensión entre hacer lo que se dice y decir lo que se hace.

La conceptualización curricular, con la participación de los actores, entrega estructuras de conceptos y comprensiones que se organizan en redes de conocimientos respecto al currículum y en las cuales se leen de manera explícita la lógica tradicional, disciplinar, integral y emergente. Esto obedece a la pluralidad de miradas que se asigna desde los campos disciplinares, los saberes, las experiencias y las prácticas investigativas que realizan los participantes de la evaluación curricular. La conceptualización es el punto de partida para la construcción del sistema categorial que muestre las categorías relevantes a ser evaluadas y de los posibles enfoques teóricos para su comprensión.

En el marco de las relaciones, procesos e interacciones que se suscitan en el currículum vivo resulta conveniente dar la mirada al ambiente que se configura acorde con las perspectivas, espacios y formas de participación de los actores, los cuales a través de sus pensamientos y acciones dan una impronta institucional al currículum y este, a su vez, favorece el desarrollo a los mismos actores. De acuerdo con Bonfenbrenner (1987) “se requiere un examen de sistemas multipersonales de interacción, que no se limiten a un solo entorno, y deben tener en cuenta aspectos del ambiente que vayan más allá de la situación inmediata que incluye al sujeto” (p.40). En coherencia, la participación en la evaluación curricular no solo indaga por los aportes individuales, sino que también se ocupa de conocer la manera en que los actores intervienen y modifican los ambientes curriculares y cómo estas modificaciones inciden en su propio desarrollo.

Esta comprensión de los entornos ambientales y su relación con el desarrollo personal tienen bases empíricas y teóricas que sufren una acomodación mutua y permiten tejer interrelaciones entre los actores y los demás componentes del entorno. Para el autor Bonfenbrenner (1987), el entorno es un lugar en el que se dan las relaciones e interacciones que caracterizan el microsistema, mesosistema y macrosistema, las cuales tienen importancia científica que se complementa con lo que perciben las personas. Por eso,

resulta relevante dar la mirada al ambiente en el que se gestiona el currículo, cómo es percibido por los seres humanos que interactúan dentro de él y con él. Así mismo, reconocer las tareas o las acciones de los participantes y la forma de ver las participaciones de los Otros, sus aportes en la evaluación curricular, las interconexiones que se perciben en las personas y en los ambientes como miembros de un colectivo que realizan actividades comunes, complementarias, independientes y compartidas. (Bronferbrenner, 1987)

8.3. Innovación curricular como acontecimiento social

Toda vez que la Universidad de Manizales decidió incorporar nuevas iniciativas curriculares para la internacionalización de sus procesos académicos, cobra especial relevancia la reflexión sobre el conocimiento, las nuevas formas de sociabilidad, la configuración de identidades diversas y la percepción de mundo. Un currículo comprometido con la globalidad, flexibilidad, conectividad y simultaneidad de la información realiza una lectura atenta de los contextos locales y nacionales y los confronta con las tendencias internacionales, para establecer sinergias entre las políticas educativas y las propuestas curriculares y, de esta forma, garantizar una educación de calidad que promueva la igualdad de género, la equidad, la justicia social y el cuidado del medio ambiente. En esta línea de reflexión y análisis, la Unesco (2013), señala:

Los sistemas educativos deben enfrentarse a los desafíos de la globalización y de una economía crecientemente basada en el conocimiento y las tecnologías, mientras que al mismo tiempo necesitan apoyar la construcción de una sociedad más igualitaria e inclusiva, fortalecer la cohesión social y alentar a las culturas locales a sostener un sentido de identidad y pertenencia. (p.15)

Este contexto exige al currículo despojarse de su racionalidad instrumental y administrativa, para explorar opciones, itinerarios, trayectos, rutas y direcciones en búsqueda de la calidad y excelencia de los programas. Este trayecto se configura con base en la experiencia, en lo particular, en el reconocimiento de lo auténtico, en lo propio de las instituciones educativas. Al respecto Garzón (2015), dice que

Un trayecto representa el devenir de un proceso, teniendo como característica esencial la no linealidad y la convergencia de múltiples variables, así como la expresión de diversos mo-

dos de ser y estar. Un trayecto no tiene existencia garantizada se va dibujando en la medida en que atiende a un ¿qué?; tampoco explícita puntos de llegada o de partida, es emergente, acontecimental, crea mundos posibles. (p. 229)

Así, en la necesidad de renovarse, las instituciones de educación superior están llamadas a hacer un análisis introspectivo –el currículo en curso–, una mirada externa –lo que está sucediendo a nivel regional, nacional e internacional– y pensar en prospectiva –lo que hay que hacer para encarar la globalización–. Es, entonces, la innovación curricular el elemento diferenciador de una institución que tensiona un saber parcelado, dividido y reduccionista, para reconocerlo como inacabado e incompleto. Magendzo (1996), al respecto expresa que

En materia de innovaciones curriculares hay un concepto que condiciona las conversaciones (...) es el concepto de quiebre interrupción (...) solo entonces surge la deliberación, la conciencia de lo que estamos ejecutando (...) penetrar en los juicios referidos a los quiebres, comprender y escuchar las conversaciones que se producen en torno a las innovaciones, significa gestionar el currículum. (p. 100)

Lo sustantivo en la innovación curricular

Teniendo en cuenta lo anterior, las innovaciones curriculares que apuestan por el *estatus* epistemológico y la formación ético-política de los sujetos, plantea como propósitos misionales: la educación para la vida y la comprensión del mundo en su sentido amplio.

-*En perspectiva de educación para la vida*, el currículo reconoce el protagonismo del ser humano como sujeto de conocimiento que, anclado a una cultura, despliega sus potencialidades para crear opciones de vida basadas en la intersubjetividad, el compartir de saberes y la vivencia de valores.

- *En la comprensión de mundo en su sentido amplio*, es un currículo que cruza las fronteras sociales, culturales y geográficas del conocimiento para cultivar la capacidad de autonomía, la autodeterminación y la autorreflexión.

La innovación curricular que piensa en los sujetos como gestores de transformación, toca las bases estructurales de la investigación, la docencia y la proyección social para renovarse y reactualizarse. Para lograrlo, requiere consolidar una cultura institucional que reflexione sobre la calidad sus

procesos académicos. Una ruta que pueda orientar los procesos de transformación curricular se configura en cuatro momentos:

Momento: Apertura a la posibilidad

En este momento los actores implicados discuten las intenciones, objetivos, alcances y multiplicidad de rutas y direcciones que puede tomar dicha innovación. Es importante resaltar que los participantes van más allá de lo evidente, de lo imprevisto, de lo eventual para anticiparse a los factores que pueden facilitar o bloquear dicha innovación.

Momento: Involucramiento

En este momento se ponen en marcha las directrices planteadas en el punto anterior. El marco de referencia es la fidelidad del diseño de la implementación curricular; se monitorea que los procesos estén cohesionados, es decir, que tengan relación entre lo planteado en el primer momento, con lo que se está haciendo en tiempo real.

Momento: Percatarse

En este momento se contrasta y compara, la correspondencia entre los objetivos previamente establecidos y los resultados. Es la oportunidad para reflexionar sobre lo que ocurrió durante el proceso, acomodar y ajustar elementos fragmentados o aislados en el proceso.

Momento: Vigilancia epistémica

Este momento busca garantizar que los ajustes que se hayan realizado en el trayecto de la innovación curricular no se desvíen de sus propósitos sustanciales.

Para la reflexión

Para que la innovación curricular no pase inadvertida la planeación debe ser considerada a la luz de las políticas curriculares institucionales, al momento histórico, social y cultural local, nacional e internacional, de manera tal que lo propuesto se equilibre con el entorno social, científico, económico, político, tecnológico. Lo anterior, se logra alrededor de discusiones, acuerdos y reflexiones que tengan como anclaje la realidad, condición necesaria para posicionar una universidad comprometida en lo global, pero sin perder el norte de lo local y regional.

Al respecto, conviene subrayar que la Unesco (2013), afirma que: “El currículo puede ser entendido como un acuerdo político, de política y téc-

nico que, tomando en cuenta expectativas y necesidades locales, nacionales y globales, refleja el tipo de sociedad que se aspira contribuir” (p. XX).

Aunado a lo anterior, es un currículo que ve en la expansión del conocimiento un medio para la configuración de subjetividades y la formación de ciudadanías diversas que dirige los esfuerzos alrededor de cinco pilares:

Cosmovisional: un currículo que promueve la tradición glocal, el arraigo y el diálogo intercultural, se pregunta por el sujeto epistémico, su pertenencia a una nación y a un territorio y las formas de construcción de mundo

Sincronicidad: un currículo interesado en temas de justicia social, se interroga por las nuevas fronteras del conocimiento, la participación y la igualdad de oportunidades

Reflexividad: un currículo que piensa en la exclusión y las desigualdades socio-económicas moviliza el uso del pensamiento y se interroga sobre el sentido de lo humano y la construcción de posibilidades de vida

Integralidad: un currículo que busca reafirmar las diversidades sociales y culturales se cuestiona por el sentido y la relación del currículo con el contexto

Dialogicidad: un currículo que se configura en el marco de nuevas ciudadanías reflexiona sobre el diálogo de saberes, las interacciones sociales, las comprensiones mutuas, las solidaridades tradicionales y la negociación cultural

En el marco de estos pilares, la perspectiva de Morín (2015) adquiere capital importancia al reflexionar sobre la misión de la universidad:

Debemos superar la alternativa de adaptar la universidad a la modernidad o adaptar la modernidad a la universidad. Debe hacer lo uno y lo otro, mientras se ve violentamente atraída hacia el primer polo. Adaptar la modernidad a la universidad, es contrabalancear la tendencia a la profesionalización, la tecnización, la rentabilidad económica. (...) la universidad es ante todo el lugar de transmisión y renovación del conjunto de saberes, de ideas de valores, de la cultura. A partir del momento en que se piensa que la universidad tiene ese papel, aparece en su dimensión transecular: lleva en ella una herencia cultural, colectiva, que no es solo la de la nación

sino de la humanidad, es transnacional. Se trata hoy de volverla transdis-ciplinaria. (p. 93)

De esta manera, las instituciones educativas que logran consolidar un proyecto curricular vanguardista, toman conciencia de que los currículos se construyen para renovarse y reactualizarse, a la luz de tres criterios fundamentales: adaptabilidad, reflexividad y flexibilidad. Esto es, no solo reconocen que los tiempos exigen formar para el presente y el futuro, sino también, reordenan las formas de dialogar en las instituciones, tienen en cuenta los nuevos horizontes del conocimiento, las condiciones específicas institucionales y a los sujetos, en el centro del mismo.

Capítulo 9

PLANES DE INTERVENCIÓN

9.1. Plan de intervención. Acciones de mejoramiento

Como ya se mencionó, un plan de intervención es el planteamiento que describe de manera precisa y oportuna el camino a seguir en la planificación y planeación para atender una situación, fenómeno, problema o necesidad. Dicho plan puede ser genérico o específico, lo cual permitirá generar un enfoque o perspectiva que bien puede ser la sostenibilidad (mantenimiento), transformación o mejora; esto, a su vez, permite trazar el camino a seguir. El proceso de intervención que se quiere constituir para los programas curriculares de la Universidad de Manizales, permitirá trazar el norte o camino a seguir conducente a plantear la transformación permanente y actualizada en lo curricular. La idea que se ha constituido a partir del proceso de valoración curricular y en la definición de un sistema de evaluación curricular para la institución, es que no se realizarán cambios, modificaciones, adaptaciones, reformas o elaboraciones curriculares en lo venidero, que no sean producto de una **evaluación curricular actualizada**.

El plan de intervención presenta dos (2) posibilidades de trabajo conforme a la valoración que se indique a cada uno de los ítems que se respondieron. Como primera medida, si la respuesta se ubica en la valoración bajo (1) o básico (2) dicho plan será de **transformación y/o mejora**, ante lo cual las acciones serán puntuales y concretas. Lo anterior indica que se formularán acciones contundentes que permitan, a futuro inmediato, mostrar qué se hará al respecto de las deficiencias o dificultades encontradas en materia curricular. Si la valoración es alta (3) o superior (4), el plan de intervención se ubica en el plano de **sostenibilidad**, lo cual demandará acciones en lo relacionado a la mejora continua o de permanencia en el nivel alto de calidad y, ante todo, en preservar las dinámicas curriculares efectivas.

No se pueden perder de vista la mejora continua en materia curricular, la cual está determinada por la actualidad y las respuestas al respecto, en lo relativo a los cambios que suceden en las realidades, el contexto y las

profesiones. De otro lado, la perspectiva trazada en las respuestas expresadas según la escala ya mencionada. Un currículum vital se mantiene en permanente actualización y valoración de sus condiciones y posibilidades de despliegue. El currículum vive.

En este apartado se presenta el plan de intervención para el sostenimiento y mejoramiento de las cuatro categorías curriculares. Para ello, de acuerdo con la evaluación realizada en su fase cualitativa, se organizaron las acciones relacionadas con el ciclo de calidad planear, hacer, verificar, actuar. En la *planeación* se incluyen estrategias de los programas para mantener las categorías curriculares; en ella, se encierran algunas de las condiciones, procesos o procedimientos a tener en cuenta para mantener la valoración de las categorías curriculares. En lo relacionado con la fase de *hacer*, se denominó “Acciones Educativas”, en las cuales se relacionan algunas prácticas formativas, investigativas y/o de gestión que se realizan en la institución y, particularmente, en los programas.

La *verificación* agrupa acciones relacionadas con la evaluación o confrontación de condiciones que tienen que ver con lineamientos internos o externos y los cuales se consideran importantes en el cumplimiento de los propósitos del programa. Y, finalmente, la etapa de *actuar*, la cual se denominó “Seguimiento”, recoge acciones sobre el seguimiento a los planes y procesos que se adelantan en el programa para el mantenimiento de las categorías curriculares.

A continuación, se presentan las principales acciones para el sostenimiento de las cuatro categorías curriculares de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 19. Síntesis de acciones para el plan de intervención curricular

Categoría	Planeación	Acciones	Verificación
Formación	Estrategias de proyección Social	- Prácticas en el aula - Discusiones académicas - Actualización Curricular	
Disciplinariedad	Actualización de los docentes	Gestión del conocimiento desde la investigación Formativa, Formación para la investigación e investigación en sentido estricto	Articulación Currículo-Entorno
Contextualización	Estrategias de Proyección Social-Relaciones		
Flexibilidad	interinstitucionales		Articulación Currículo-Entorno

Fuente: elaboración propia con base en respuestas de la fase cualitativa

9.1.1. Implementación de prácticas de aula en lo relativo a gestión del conocimiento de proyección social

En la categoría formación se privilegian la **implementación de prácticas** de aula y la planeación académica; así mismo, las actividades de gestión del conocimiento en las cuales se consideran la investigación formativa e investigación en sentido estricto. También se plantea la **actualización curricular**. Se muestran acciones sobre planeación relacionadas con estrategias de proyección social.

9.1.2. Actualización de los docentes en los aspectos investigativos y disciplinares

En la categoría Disciplinariedad se privilegian las acciones de **gestión del conocimiento**; estas, son la investigación formativa y la investigación en sentido estricto. Así mismo, tienen gran importancia las discusiones académicas. En las acciones de planeación se resalta la **actualización de los docentes en los aspectos investigativos y disciplinares**. También se plantea la actualización curricular en las acciones de verificación.

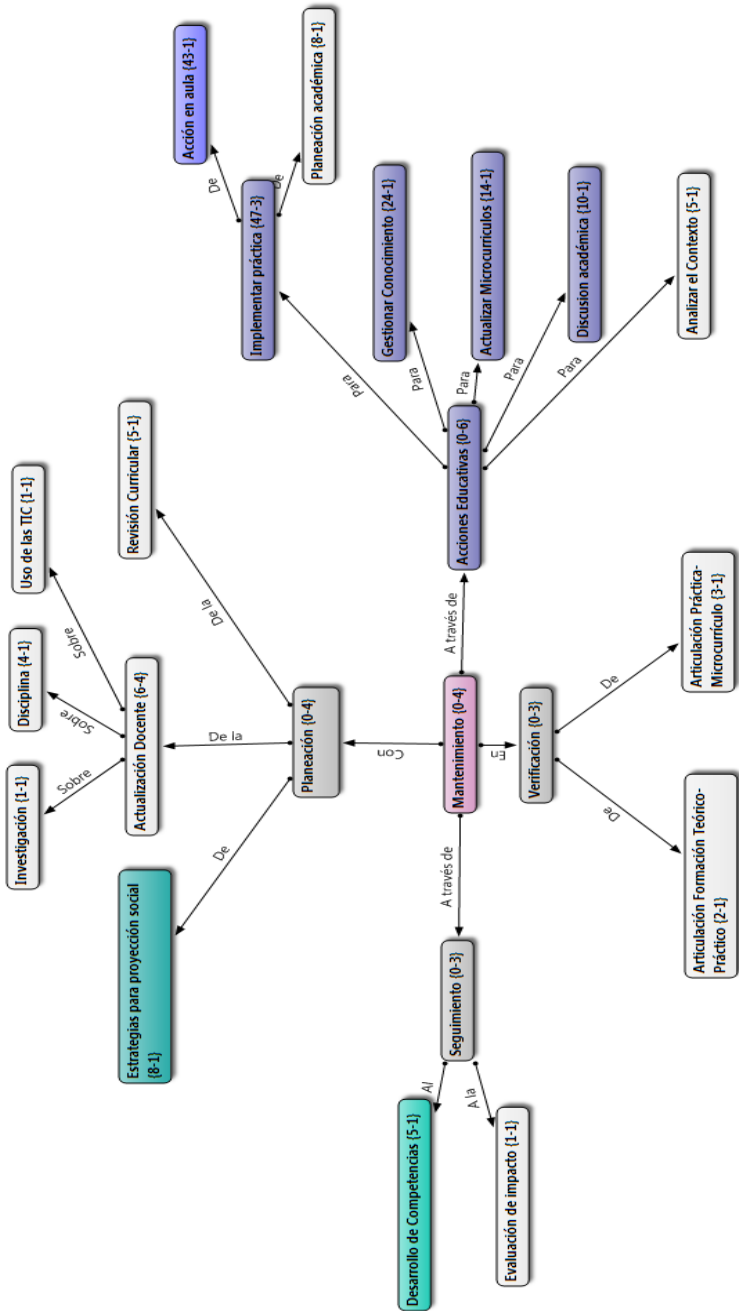
9.1.3. Estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas

En la categoría Contexto se resaltan las acciones de Planeación con **estrategias para la proyección social**, específicamente las **relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas**. En las acciones educativas se privilegia la gestión del conocimiento y las acciones de aula.

9.1.4. Articulación entre currículo y entorno

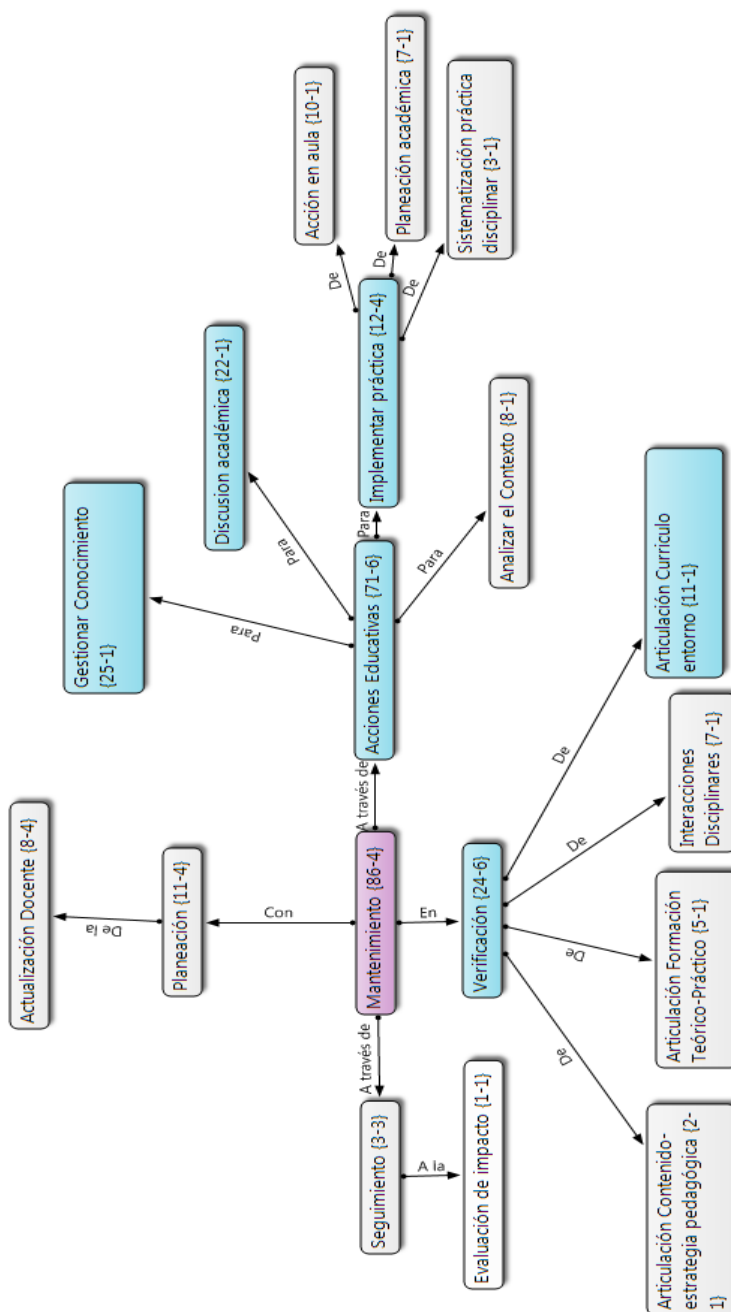
En la categoría Flexibilidad las principales acciones son las educativas relacionadas con la gestión del conocimiento representada en la formación investigativa e investigación en sentido estricto; también la actualización curricular. En la Planeación con estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales y la vinculación a redes académicas e investigativas. En la Verificación se privilegian acciones para la articulación entre currículo y entorno.

Figura 14. Acciones del plan de intervención categoría formación



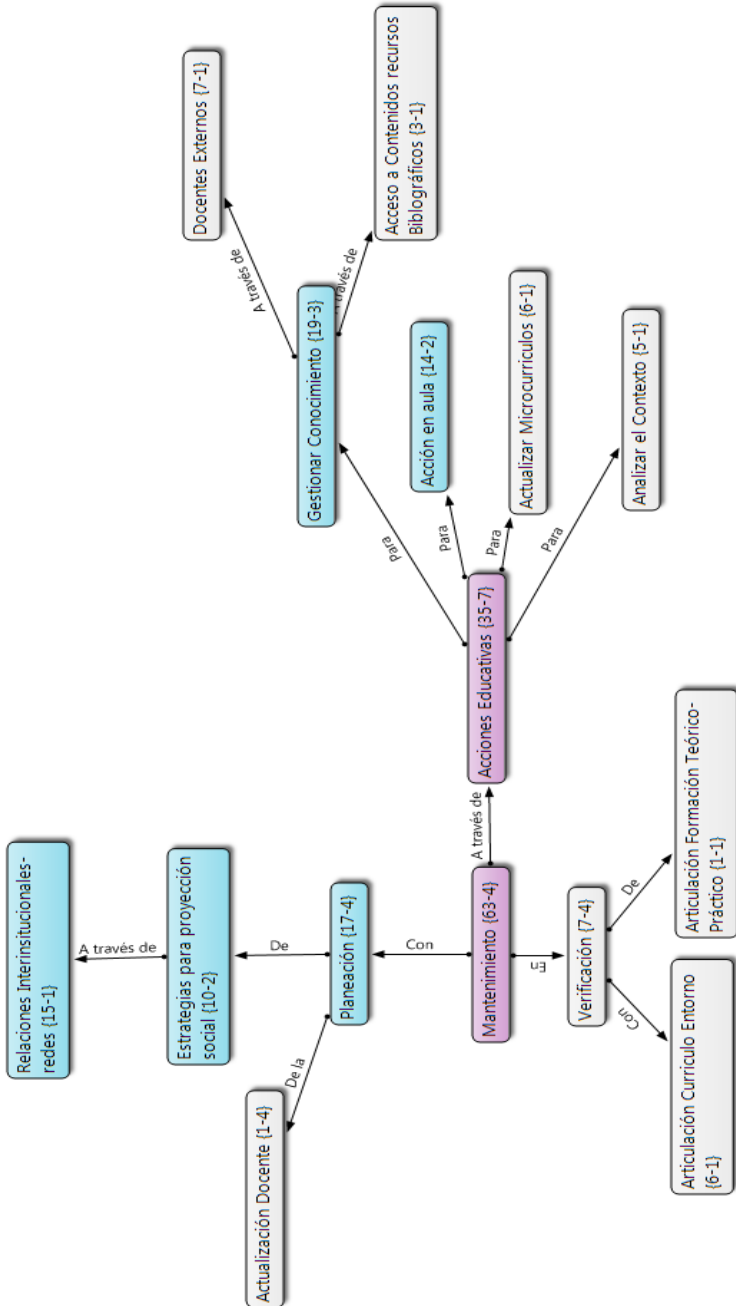
Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Figura 15. Acciones del plan de intervención categoría disciplinarietàad



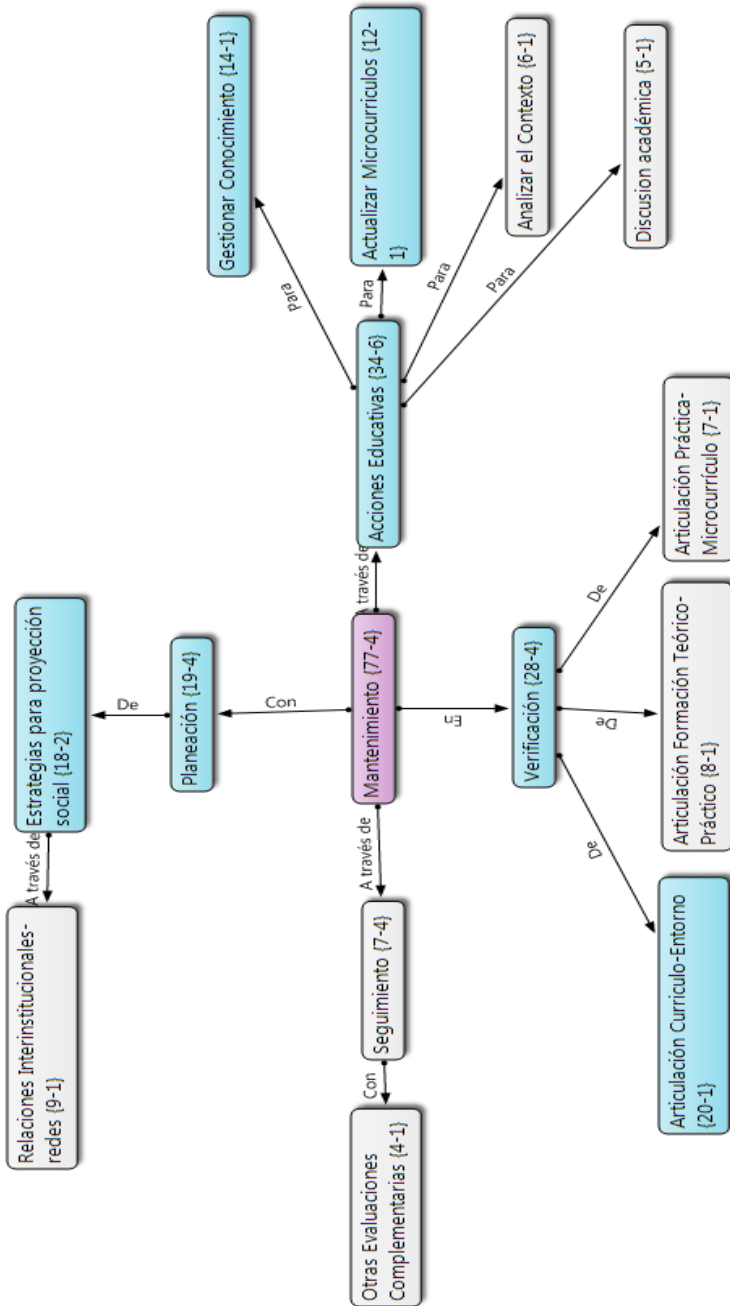
Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Figura 16. Acciones del plan de intervención categoría contexto



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

Figura 17. Acciones del plan de intervención categoría flexibilidad



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

A continuación, se presentan las principales acciones para el mejoramiento de las cuatro categorías curriculares de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 20. Síntesis de acciones para el plan de mejoramiento curricular

Categoría	Planeación	Acciones	Verificación
Formación	- Revisión Curricular - Estrategias de proyección Social	- Gestión del conocimiento - Acción en aula	
Disciplina- riedad		- Discusión académica - Gestión del conocimiento	Articulación Currículo-Entorno
Contextua- lización	- Estrategias de Proyección Social-Relaciones interinstitucionales - Revisión curricular	- Gestión del conocimiento - Docentes externos - Uso de las TIC	Interacciones disciplinares
Flexibilidad	- Revisión Curricular - Estrategias de proyección Social	- Gestión del conocimiento desde el uso de las TIC - Discusión académica	- Articulación Currículo-Entorno - Articulación Formación Teórico - Práctico

Fuente: elaboración propia con base en respuestas de la fase cualitativa

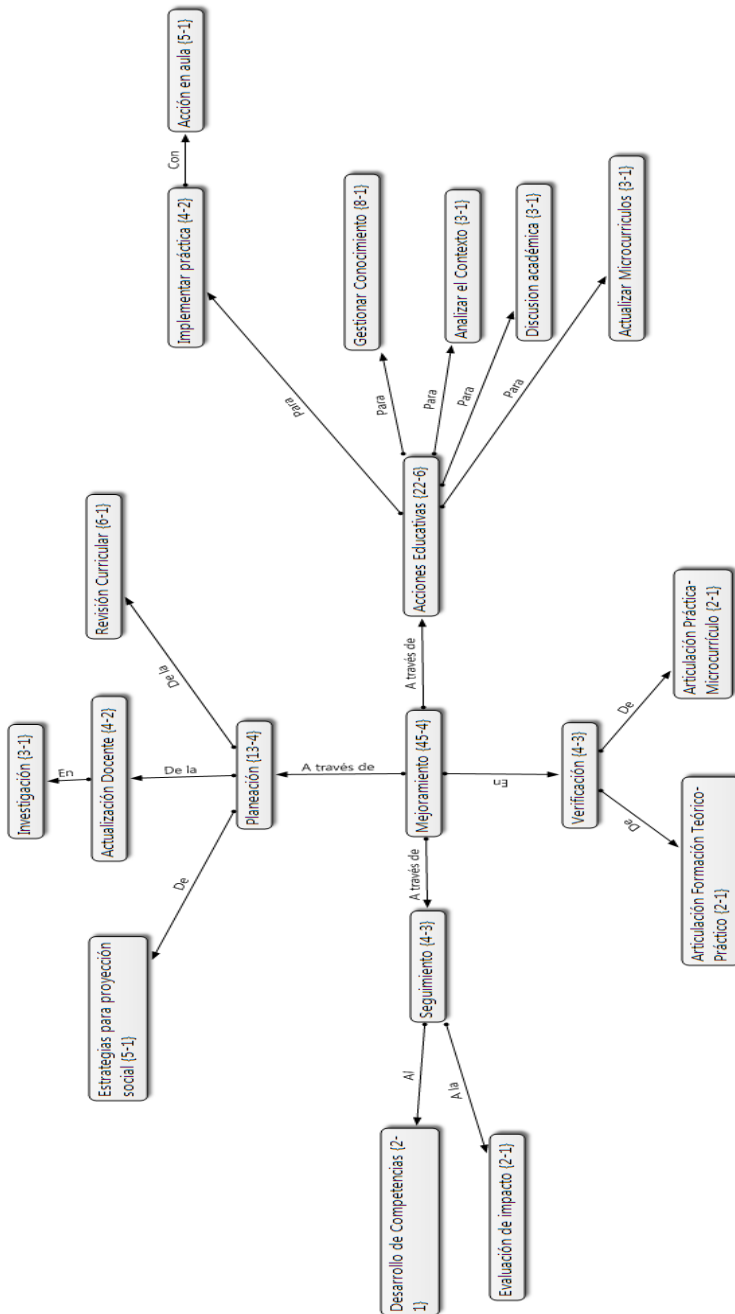
9.1.5. Gestión del conocimiento en la cual se considera la investigación formativa e investigación en sentido estricto, a través de la implementación de prácticas de aula

En la categoría formación se privilegian la *gestión del conocimiento* en las cuales se consideran la *investigación formativa e investigación en sentido estricto, además, la implementación de prácticas de aula*. Se muestran acciones sobre planeación relacionadas con la revisión curricular y estrategias de proyección social.

Acciones de discusión académica, gestión del conocimiento (la investigación formativa e investigación en sentido estricto), prácticas en aula para la proyección social y la revisión curricular que permitan la articulación entre currículo y entorno.

En la categoría Disciplinariedad priorizan las *acciones de discusión académica y la gestión del conocimiento (la investigación formativa e*

Figura 18. Acciones del plan de mejoramiento categoría formación



Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

investigación en sentido estricto). Así mismo, tienen gran importancia la implementación de prácticas en aula. En las acciones de planeación se resaltan las estrategias para la proyección social y la revisión curricular. En la Verificación se privilegian acciones para la articulación entre currículo y entorno.

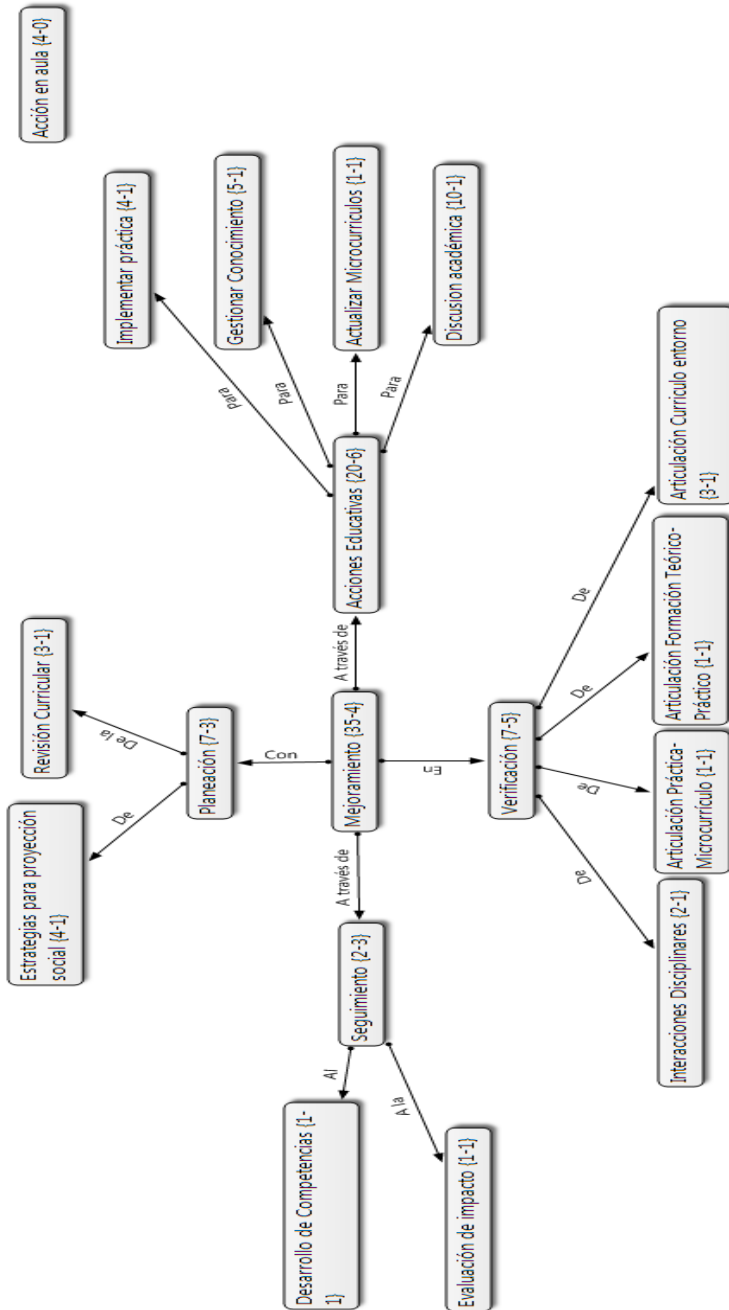
Estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, vinculación a redes académicas e investigativas, gestionar el conocimiento de docentes externos, fortalecer el uso de las TIC y gestionar interacciones disciplinares.

En la categoría Contexto se resaltan las acciones de Planeación con **estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales, la vinculación a redes académicas e investigativas, además la revisión curricular**. En las acciones educativas se privilegia la gestión del conocimiento de docentes externos y el uso de las TIC. En la Verificación se observa gran importancia hacia las interacciones disciplinares.

Gestionar el conocimiento representado en la formación investigativa e investigación en sentido estricto, privilegiar estrategias para la proyección social, articular el currículo con el entorno y la formación teórico-práctica y evaluar el impacto y el desarrollo de competencias.

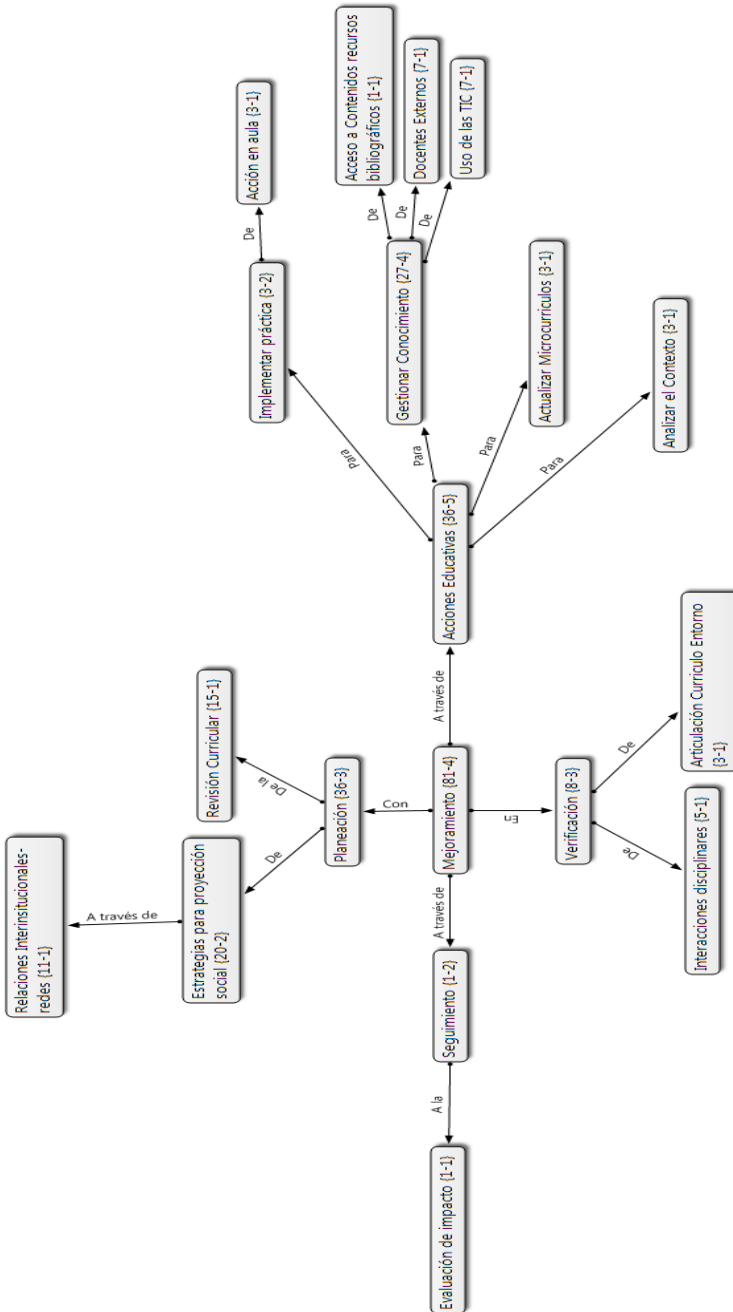
En la categoría Flexibilidad las principales acciones son la gestión del conocimiento, representada en la formación investigativa e investigación, en sentido estricto; también la discusión académica y la actualización curricular. En la Planeación se privilegia **la revisión curricular y las estrategias para la proyección social**. En la Verificación sobresalen las acciones para la **articulación entre currículo - entorno y formación teórico-práctico**. En las acciones de seguimiento se visualiza la evaluación de impacto y el desarrollo de competencias.

Figura 19. Acciones del plan de mejoramiento categoría disciplinaria



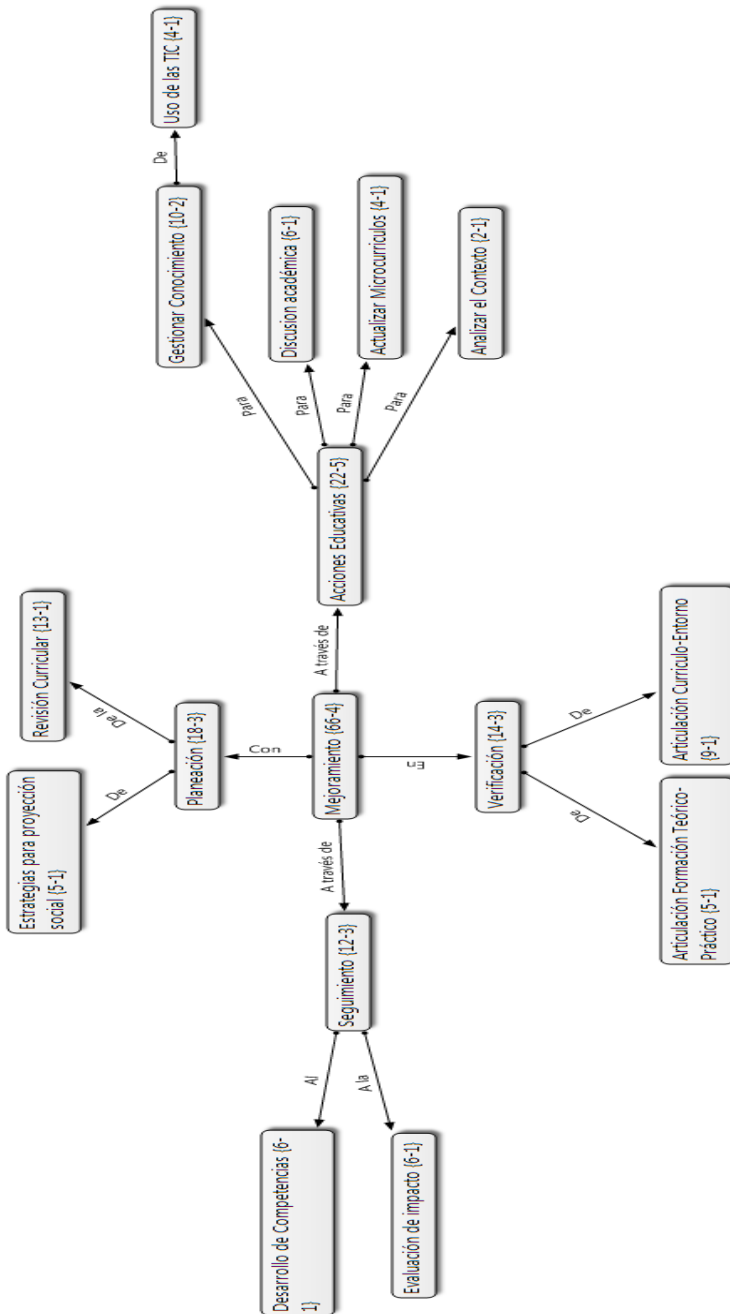
Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

Figura 20. Acciones del plan de mejoramiento categoría contexto



Fuente: Atlas TI con base en respuestas de la fase cualitativa

Figura 21. Acciones del plan de mejoramiento categoría flexibilidad



Fuente: Atlas TI con base respuestas de la fase cualitativa

9.1.6. Plan de intervención según los resultados cuantitativos en las cuatro categorías

1. Desarrollar habilidades de pensamiento, en las que se involucra lo conceptual, procedimental y axiológico, en el marco de cada disciplina específica

La formación integral que procura el desarrollo de habilidades de pensamiento, en las que se involucra lo conceptual, procedimental y axiológico, en el marco de una disciplina específica; como se expresó anteriormente se otorga importancia a la ubicación del estudiante en una sociedad en la que pone al servicio su conocimiento para el ejercicio de la profesión; también la formación en lo investigativo para el reconocimiento de las necesidades sociales y la manera de comprenderlas e intervenirlas; y las capacidades éticas, morales representadas en el sistema de valores que orientan su actuar. Los resultados permiten entender que la formación integral toca al ser humano en su conjunto: el ser, el sujeto en la sociedad y en la cultura.

2. Formación para la ciudadanía, participación, investigación y proyección social, como aspectos que se integran en las experiencias educativas de cada disciplina

Lo anterior, también se traduce en que, para los programas académicos de la Universidad de Manizales, las valoraciones se presentan entre el nivel tres (3) y cuatro (4), lo cual ratifica que la formación para la ciudadanía, participación, investigación y proyección social, aspectos que se integran en las experiencias educativas de su disciplina con base en lo planteado en los microcurrículos. Así mismo se reconoce la importancia de actuar sobre la obsolescencia en los campos disciplinares y/o profesionales, en la transformación permanente de los saberes, a atender las demandas del contexto y de los diferentes escenarios de las disciplinas y/o profesiones. Los resultados llaman la atención sobre acciones encaminadas a reaccionar contra la obsolescencia en los campos disciplinares y/o profesionales, en la transformación permanente de los saberes, a atender las demandas del contexto y de los diferentes escenarios de las disciplinas y/o profesiones.

3. Generar acciones y actuaciones encaminadas a preservar la disciplinariedad en las diferentes profesiones y en cada una en particular

De esta manera, podemos observar claramente la tendencia en los resultados a valorar como importante la disciplinariedad, dado los altos

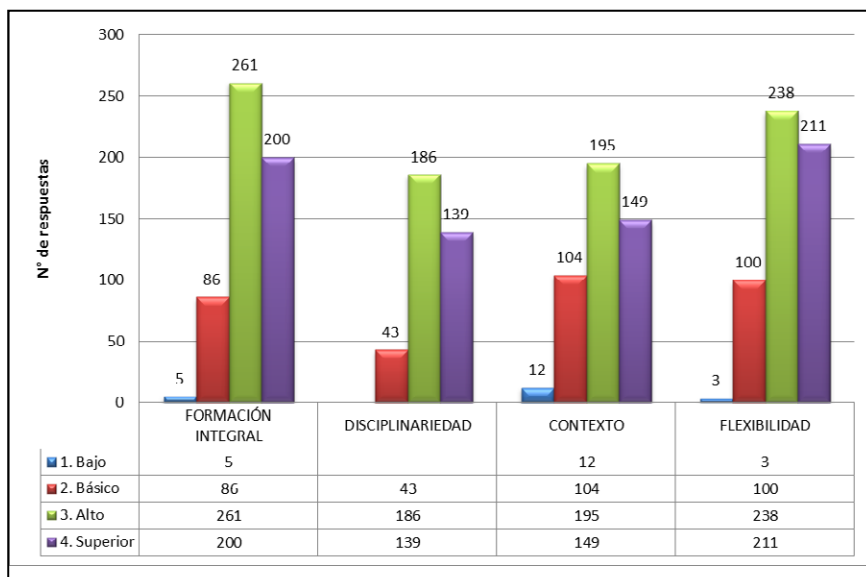
niveles en las respuestas, frente a lo que esta representa en los escenarios curriculares, sin que esta sea la mayor; ello muestra que los directores de los programas y las personas que hacen parte de los comités asesores y académicos de cada uno de ellos, expresan acciones y actuaciones encaminadas a preservar la disciplinariedad. Ello significa que la tradición curricular prevalece y se mantiene como un asunto importante, es decir, se sigue en procura de mantener la formación disciplinar específica. En este orden de ideas, en cada programa y campo disciplinar específico, se procuran acciones de demarcación como de fragmentación, en el proceder lógico propio de nuestras profesiones y procesos formativos.

De otro lado, en la presente investigación se hace evidente como proceder en lo disciplinar y en la disciplinariedad las relaciones internas, reflexiones y holística propias, lo mismo que los desarrollos que le corresponden en su especificidad. Finalmente, la disciplinariedad permite entender que existen relaciones externas de influencia (interdisciplinariedad), lo mismo que interacción real y concreta (transdisciplinariedad) en el caso como las influencias que transitan con otras disciplinas, lo cual resulta no ser tan importante, como lo formula la teoría., Igualmente, se preserva la intersección (multidisciplinariedad) entre múltiples campos. Los escenarios en los cuales se expresa la disciplinariedad, en este caso, existe efecto de la interacción, influencia y congruencia de diferentes disciplinas en la formación, lo mismo que se mantiene y se preserva la identidad en la formación disciplinar específica, como se hace evidente.

4. Generar prácticas educativas que superan las fronteras de currículos temáticos y lineales para dar paso al abordaje de problemas reales y de relevancia social y política

Esta tendencia indica que los programas se enfatizan en prácticas educativas que superan las fronteras de currículos temáticos y lineales para dar paso al abordaje de problemas reales y de relevancia social y política. Esto conduce al estudiante a confrontarse con problemas teóricos-prácticos para resolverlos creativamente ayudando a transformar sus contextos y procurando la formación integral y multidisciplinaria en los diferentes campos del saber. Es decir, hay relación con el sistema de planificación institucional y en términos de las características, consideran que su currículo es innovador. Lo cual da a entender que la innovación se constituye en torno a las necesidades reales del contexto, las realidades y el contexto como respuesta a las problemáticas reales y concretas.

Gráfico 30. Frecuencias de las categorías



Fuente: elaboración propia

9.1.7. Plan de intervención según los resultados cuantitativos en las cuatro (4) categorías

1. Potenciar la relación con el mundo, el medio ambiente natural y cultural

Las ponderaciones dan muestra del interés y la tendencia, a decir de los sujetos de investigación, que los programas de pregrado y posgrado en la Universidad de Manizales se caractericen por la formación humana que **se sustenta en las diferentes concepciones del ser, lo que permite ver el estudiante desde** lo epistemológico, antropológico, sociopolítico, filosófico, y pedagógico. Estas concepciones se integran en lo curricular y se definen formas de actuación educativa y pedagógica en las que se reconoce el ser en su naturaleza socio-histórica, en sus posibilidades para conocer y potenciar su relación con el mundo, el medio ambiente natural y cultural y con lo cual sean partícipes, actores y gestores de una sociedad justa, solidaria y equitativa.

Lo anterior indica que, en términos de contexto, no se demarcan fronteras curriculares, sino que su organización muestra correspondencia entre lo local, regional y glocal; esto es, que los saberes de las disciplinas se encuentran ancladas a escenarios reales que posibilitan generar autonomía, identidad e interculturalidad. El contexto se mantiene como una categoría determinante a la hora de pensar el currículum y las acciones formativas.

2. Generar habilidades de pensamiento crítico, talentos, procedimientos y un sistema de valores como práctica democrática y participativa en condición de ciudadanía, desde la perspectiva de la razonabilidad

En este sentido, los programas velan por que al interior del currículum la formación apunte al saber disciplinar que se orienta desde el principio de la racionalidad, evidenciado en propósitos de formación los que explicitan habilidades de pensamiento crítico, talentos, procedimientos y un sistema de valores para su práctica democrática y participativa en su condición de ciudadano, desde la perspectiva de la razonabilidad. En este orden de ideas, la coherencia hace referencia a la relación de la organización curricular con el Proyecto Educativo Institucional en lo referente a las concepciones de hombre, ser humano, sujeto y persona con respecto a la misión, visión, principios y propósitos institucionales y, a su vez, en relación con las consideraciones sobre los fines de la educación. Si analizamos los resultados en materia de flexibilidad curricular en el indicador coherencia, se podría decir que existen las acciones a resolver como la obsolescencia en el campo disciplinar, las transformaciones con respecto a los saberes propios de las profesiones, las actualizaciones de acuerdo con las demandas del contexto ello en procura de articulación entre las demandas del contexto y las condiciones internas del programa y, finalmente, se busca equilibrar las modificaciones curriculares con las demandas externas con las internas.

Sobre los resultados en materia de disciplinariedad bajo la perspectiva de la coherencia, se podría decir que existen las acciones a mantener y resolver las necesidades en el campo disciplinar, en las transformaciones con respecto a los saberes propios de las profesiones y las disciplinas, de las demandas entre ellas y las exigencias propias de la profesión, en procurar articulación entre las condiciones internas del programa y, finalmente, equilibrar las modificaciones curriculares con las demandas inter, trans, multi e interdisciplinar, como también las tensiones propias que implican la disciplina en cuestión, a su interior.

3. Formar en pensamiento y habilidades investigativas para que los estudiantes sean sujetos sociales que apliquen sus conocimientos en la resolución de problemas relacionados con su formación y que suceden su contexto

Respecto a este indicador, los programas reconocen la necesidad de formar en pensamiento y habilidades investigativas para que los estudiantes sean sujetos sociales que apliquen sus conocimientos en la resolución de problemas relacionados con su formación y que suceden en su contexto. De igual manera, se ocupan de formar para vivir con **otros, trabajar** en colectivos y relacionarse de la mejor manera con el entorno. En este orden de ideas, existe pertinencia, la cual hace referencia a la relación directa con la aplicabilidad de lo formulado en la estructura y dinámica curricular con respecto a los procesos formativos. En este orden de ideas, la pertinencia se ve reflejada con claridad en el escenario de la flexibilidad curricular, puesto que la formación se hace pertinente y aplicable cuando se modifica conforme a las diferentes demandas.

4. Propiciar escenarios y prácticas educativas en las que se fomente la sensibilidad sobre las problemáticas y realidades contextuales, que plantee prácticas investigativas y lecturas de contexto, en las que se sujeto actúe con independencia, autogestione sus metas, resuelva las dificultades que surgen en la tarea, en la comprensión e intervención de problemas, apoyado en sus conocimientos, habilidades propias de pensamiento

Las ponderaciones dan cuenta de la importancia que tiene en los programas la respuesta que pueda dar el currículo a las necesidades del contexto a través de la docencia, proyección, investigación y gestión. Por eso, propicia escenarios y prácticas educativas y se fomenta la sensibilidad sobre las problemáticas y realidades contextuales, plantea prácticas investigativas y lecturas de contexto en las que el sujeto actúe con independencia, autogestione sus metas, resuelva las dificultades que surgen en la tarea, en la comprensión e intervención de problemas, apoyado en sus conocimientos, habilidades.

Con las ponderaciones que se muestran, se da cuenta de los fines de la formación integral que se desdoblán en formación, para poner en práctica los conocimientos particulares, las habilidades personales y sociales; esto, acorde con las exigencias de época, sociedad y contexto. Una formación que tiende a la reflexión y acción en torno a la participación activa en so-

ciudad. Por otro lado, la formación en el currículo atiende a las políticas y normativas del orden nacional y social las cuales incorpora mediante de manera explícita en planes de estudio e implícita en el lugar que asigna a las regulaciones del contexto educativo, político y social.

En esta categoría, se entiende que los currículos velan por mantener la coherencia entre las aptitudes para el desempeño disciplinar y profesional; es decir, potenciar las capacidades y desarrollar habilidades para la actuación del estudiante y futuro profesional en una articulación entre el pensamiento crítico racional y razonable que haga posible poner al servicio de la sociedad los conocimientos disciplinares. Al igual que en análisis anteriores, es conveniente profundizar sobre esta categoría en otras fuentes de información, si se tiene en cuenta que el currículo es visto como soporte de lo específico, como el constructor de estructuras que permiten incorporar contenidos teórico-prácticos según las necesidades.

Finalmente, se concluye que, realizado el análisis categorial referido a la flexibilidad curricular, disciplinariedad, contextualización y formación integral en las respuestas de los directores de los programas curriculares y sus equipos de trabajo, existen acciones contundentes que expresan de diferentes maneras las concepciones de las categorías curriculares en la Universidad de Manizales.

9.2. Síntesis del plan de intervención

9.2.1. Un propósito y siete (7) acciones prioritarias

Propiciar escenarios y prácticas educativas en las que se fomente la sensibilidad sobre las problemáticas y realidades contextuales, que plantee prácticas investigativas y lecturas de contexto, en las que se sujeto actúe con independencia, autogestione sus metas, resuelva las dificultades que surgen en la tarea, en la comprensión e intervención de problemas, apoyado en sus conocimientos, habilidades propias de pensamiento.

1. Generar estrategias para la proyección social, específicamente las relaciones interinstitucionales y la vinculación a redes académicas e investigativas
2. Gestionar el conocimiento de docentes externos, fortalecer el uso de las TIC y gestionar interacciones disciplinares
3. Articular currículo-entorno y la formación teórico-práctico y evaluar el impacto y el desarrollo de competencias

4. Desarrollar habilidades de pensamiento, en las que se involucra lo conceptual, procedimental y axiológico, en el marco de cada disciplina específica
5. Formar para la ciudadanía, participación, investigación y proyección social, como aspectos que se integran en las experiencias educativas de cada disciplina
6. Actuar sobre la obsolescencia en los campos disciplinares y/o profesionales, en la transformación permanente de los saberes, a atender las demandas del contexto y de los diferentes escenarios de las disciplinas y/o profesiones
7. Generar prácticas educativas que superan las fronteras de currículos temáticos y lineales para dar paso al abordaje de problemas reales y de relevancia social y política.

Capítulo 10

GUÍA PARA LA MODERNIZACIÓN CURRICULAR

En el momento en que una universidad decide modernizar los currículos, cobra especial relevancia realizar un análisis introspectivo del currículo en curso; una mirada externa no solo de los que está sucediendo en lo regional, nacional e internacional, sino de los factores que determinan su calidad a la luz de las políticas nacionales y una mirada prospectiva sobre lo que hay que hacer para encarar los retos, las necesidades y la globalización. En coherencia, la ruta que se presenta surge de los procesos investigativos en los cuales se ha realizado una amplia discusión y reflexión con las instancias institucionales en diálogo con los referentes teóricos en el campo del currículo y las perspectivas para su evaluación.

En este sentido, la modernización curricular es considerada a la luz de las políticas curriculares institucionales y al momento histórico y cultural local, nacional e internacional; de manera tal que lo propuesto se equilibre con el entorno social, científico, económico, político, tecnológico y, a la vez, se alimente y contribuya a la teorización curricular. Lo anterior, es posible como resultado de discusiones, acuerdos y reflexiones en torno al currículo como anclaje de la realidad, condición necesaria para posicionar una universidad comprometida en lo glocal, pero sin perder el norte de lo local y regional.

En suma, se presenta una ruta teórica y metodológica para que la modernización curricular sea el resultado de un proceso investigativo, participativo, sistemático, holístico, complementario y organizado; para ello, se presentan los elementos a tener en cuenta en la ruta general operativa, la cual fue aplicada y aprobada en un programa de posgrado en modalidad presencial y virtual; sin embargo, tal ruta ha de ser complementada agregando y reestructurando ítems acordes a las condiciones propias de cada programa, en lo posible, soportados con elementos teóricos básicos para su implementación Ver la figura 22

Figura 22. Ruta para la modernización del currículum



Fuente: elaboración propia

10.1 Definir los básicos del currículum

Definir los básicos del currículum significa dar la mirada a la complejidad de los campos de conocimiento pedagógico, epistemológico, psicológico, político, económico, tecnológico y axiológico que se relacionan con la vida institucional, social y cultural de la comunidad educativa. Al respecto Casarini (2016) expresa que se requieren fuentes de conocimiento para dar respuesta a los problemas complejos del currículo; para esta autora, las transformaciones del mercado del trabajo, las políticas educativas relacionadas con la formación en la humanidad, los recursos materiales, humanos y económicos con los que cuenta la institución, las características de los objetos de estudio, las prácticas educativas, la evolución científica de las diferentes disciplinas y transdisciplinas, el contexto socio-histórico del momento actual y, finalmente, el desarrollo de los profesores son fuentes que se requiere abordar para el diseño y modernización del currículum.

El proceso de modernización soporta las estrategias y las acciones educativas y se convierten en objeto de permanente discusión de las cuales se derivan los lineamientos institucionales. A continuación, se plantean algunas acciones pertinentes:

1. Apropiar la filosofía institucional, sus principios y valores, los fines y las concepciones de la formación, el estudiante y la pedagogía entre otras
2. Abordar las políticas sociales y educativas vigentes de tal manera que permitan dar cuenta de la realidad del contexto del país y del mundo respecto a la formación disciplinar y otros conocimientos que son tendencia en la educación superior
3. Realizar el estudio sobre el mercado del trabajo y la demanda ocupacional con el fin de identificar los perfiles profesionales requeridos, las perspectivas laborales en las cuales se pueden desempeñar los graduados, el tipo de capacidades, habilidades y valores que los profesionales deben demostrar y otras particularidades en los sectores de desempeño profesional
4. Leer el contexto en sus condiciones socioeconómicas, sociopolíticas, socioambientales y socioculturales, las cuales entregan información esencial sobre la sociedad, el tipo de sujeto y ciudadano que ella requiere, así mismo permite acercarse a la cultura, las diversi-

dades humanas, las tecnologías sociales y otros aspectos relevantes para el perfil del graduado

5. Analizar la oferta educativa local, nacional e iberoamericana para identificar la pertinencia y los factores diferenciales en las apuestas formativas, con miras en la movilidad interinstitucional e internacional de los estudiantes y entre los niveles de formación
6. Aplicar los lineamientos curriculares de la institución en los cuales se determinan número de créditos, de distribución semestre, tipo de créditos, mesoestructura del currículo, Áreas institucionales de la organización curricular
7. Reflexionar sobre las implicaciones en la praxis cuando se trata de modalidades de educación con mediación de las tecnologías, con el fin de diseñar o actualizar los modelos y lineamientos pedagógicos acordes con la teleología de la formación.

Varios de los problemas que se presentan en la revisión y elaboración de planes de curriculares, requieren realizar estudios sobre el contexto, los planes de estudio similares, la profesión, los contenidos, los estudiantes, los docentes y la infraestructura que permitan fundamentar y superar las dificultades en el desarrollo del campo curricular, como lo expresa Diaz Barriga (2012).

10.2. Evaluar el currículum

La evaluación del currículum es el resultado de un proceso investigativo, participativo, sistemático, holístico, complementario y organizado que se realiza en perspectiva interna y externa. El carácter investigativo radica en su naturaleza dinámica, compleja, inter y transdisciplinar en la que convergen diversos campos del conocimiento y cuya apropiación demanda enfoques epistemológicos y metodológicos particulares. Stenhouse (1991), plantea que el currículum es un medio a través del cual el profesor puede aprender sobre su arte y adquirir conocimientos; de ahí su carácter investigativo. Estos planteamientos pueden llevarse a un ámbito más amplio en el que participen diferentes instancias y actores de la comunidad educativa para posibilitar la adopción de posturas teóricas conceptuales y prácticas metodológicas para el diseño y renovación del currículum.

El carácter sistemático permite evaluar las estructuras del currículum en los subsistemas macro, meso y micro curricular que lo componen; tam-

bien considera todo el proceso que se realiza en las etapas de diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento. Integra las interacciones que tiene los subsistemas entre ellos y la influencia que ejercen los contextos sociales, culturales, institucionales y del aula, además de los actores que se relacionan e interactúan para regular subsistemas y etapas. Es decir, que la perspectiva sistémica trata las estructuras de los subsistemas, sus relaciones, la manera como interactúan y los actores sus modos de interacción, participación e influencia en el currículum.

En aras de la mirada holística, la evaluación curricular interna debe cubrir múltiples aspectos; de acuerdo con Díaz Barriga (2012), son el análisis del modelo curricular, los fundamentos de la formación, los contenidos curriculares y micro curricular, la coherencia interna entre el perfil, las competencias y los aprendizajes, las situaciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje y los sistemas de evaluación. En complemento. Casarini (2016), detalla en aspectos como la coherencia interna y el contexto institucional que se evidencian en el perfil del egresado, el perfil académico y el perfil profesional que se representan en la estructura del plan de estudios. Considera también la evaluación de las estrategias aplicadas a los profesores, la enseñanza y el aprendizaje, los resultados, los materiales, los recursos físicos y tecnológicos y humanos. Para la autora en mención también es importante incluir asuntos relacionados con el currículo oculto como los valores, las actitudes de maestros y de los estudiantes, los procesos socioemocionales en aula.

La evaluación interna se complementa con la pertinencia que entregan los procesos de autoevaluación en perspectiva de las demandas externas; por lo general, este proceso lo realiza el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación y otras instancias nacionales e internacionales encargadas de certificación para el funcionamiento de los programas, acreditación de alta calidad y otros reconocimientos.

La evaluación externa plantea diferentes sistemas de indicadores que determinan la coherencia interna del currículum, la pertinencia en el marco del contexto y la calidad de la educación. Para Díaz Barriga (2012) la pertinencia se identifica en las prácticas profesionales de los egresados que se manifiestan en las voces de los empresarios quienes reportan la integridad de los profesionales; así mismo, se tiene en cuenta el vínculo que hay entre la institución educativa con graduados y con el sector empresarial. Finalmente, otra característica de la pertinencia es la relación entre la formación con los sistemas sociales y las necesidades mayoritarias de la población.

Metodológicamente, la evaluación del currículum se ejecuta desde el paradigma tradicional en el que se miden los objetivos y la información para la toma de decisiones; Posner (1988) menciona diversas formas de evaluación curricular basada en la medición con enfoque tradicionalista, entre ellas la evaluación para la toma de decisiones, la evaluación para mejorar sobre los resultados medidos y la evaluación para la acreditación. Casarini (2016) describe otros modelos de evaluación relacionadas con los sectores productivos y con los clientes externos estas son evaluación centrada en el cliente y evaluación centrada en el consumidor.

También se tienen otras metodologías contemporáneas desde el enfoque de las competencias y la evaluación como investigación, justamente esta última abre un abanico de posibilidades adaptado a las necesidades, enfoques y objetos del currículo que se requiera priorizar; es decir que la universidad determina sobre aspectos en los cuales centrar la evaluación del currículum como son los fundamentos del plan de estudio, la filosofía de la formación, el contexto social, cultural, político y económico, los campos de desempeño de los graduados, la cotidianidad educativa de docentes estudiantes y comunidad en general, entre otros fenómenos.

- En suma, la evaluación curricular implica tomar decisiones sobre:
- El tipo de evaluación, interna o externa
- Los aspectos a evaluar (micro, meso y macro currículum)
- La metodología tradicional o contemporánea.

10.3. Profundizar en la transversalidad académica

La transversalidad en el currículum promueve la integración de los aspectos académicos, técnicos, valorativos, culturales y sociales que se viven a lo largo de la formación y conducen a la construcción de miradas amplias en torno a las situaciones reales y problemáticas propias del mundo de la vida. De acuerdo con Magendzo (2003) la transversalidad hace referencia a asuntos curriculares de orden académico, tecnológico y de realización personal.

Dada la amplitud que abarca el concepto de transversalidad, se encuentran diferentes maneras de comprenderlo, una de ellas es la perspectiva académica, la cual está centrada en las disciplinas de estudio, con las que se hacen posible dar miradas interdisciplinarias, generales y complejas que ayuden comprender los fenómenos con la profundidad, asunto que no se lograría fácilmente al ser tratado desde un solo enfoque; En ese sentido, la

transversalidad procura la aplicación de los conceptos existentes y la creación de nuevas conceptualizaciones que den solución o aproximen a la exploración, caracterización, explicación y comprensión de situaciones a las que el sujeto se enfrenta.

Por otro lado, se tiene la transversalidad determinada por la intencionalidad formativa; se fundamenta en la capacidad de actuar de los sujetos de manera eficiente en la sociedad, esto es, aportar para los medios y los fines externos a ellos; es decir, la transversalidad técnica en la que se privilegia la competitividad, profesionalización y disciplinariedad. Y, finalmente, la transversalidad en la formación integral, centrada en el sistema de valores y principios del ser, de ahí que el currículo encierra dos aspectos, el contexto y el contenido; el primero, como todas las situaciones que ha vivido la persona, que hace posible se reconozca como sujeto histórico y como actor del tiempo presente y, el segundo, como el acervo teórico, científico, metodológico y transdisciplinar que supere las fronteras disciplinares y con ello posibilite el desarrollo de diversas racionalidades puestas al servicio de la transformación social a través de la investigación.

En esta última perspectiva se ubica la presente reflexión, dado que se piensa la transversalidad curricular como una forma para hacer transformación en lo individual y en lo social a través la dinámica curricular flexible, pertinente, aplicable y contextualizada definida por la investigación y la docencia, factores que hacen posible acercarse a las situaciones problemáticas con sentido de compromiso frente a aquello que afecta su contexto, comunidad y sociedad en las dimensiones del desarrollo sostenible y el medio ambiente.

La reflexión tiene como punto central discutir la transversalidad de la formación académica e investigativa desde las problemáticas por áreas, ejes, núcleos (transversalidad horizontal) y por semestres (transversalidad vertical); de igual manera, incorporar los lineamientos institucionales, las evaluaciones externas y las acciones planteadas como evaluaciones previas, planes de mantenimiento y mejoramiento resultado de la autoevaluación de los programas. También reconocer las necesidades actuales derivadas de investigaciones, la participación en proceso interno y externo para la lectura del contexto.

La transversalidad académica e investigativa de la formación se sitúa en el currículum como resultado de un proceso participativo y deliberativo de la comunidad académica que posibilita crear nuevas formas de conoci-

miento disciplinario e interdisciplinario en el que se planteen cuestiones que estén en los límites de las ciencias donde convergen el saber sistematizado de las disciplinas académicas, el conocimiento de la vida cotidiana, la subjetividad para vislumbrar, en la complejidad de la cultura, sociedad, diversidad es el mundo, la necesidad pensar en el bien común, como lo expresa Magendzo (2003).

- a. En la transversalidad se tiene en cuenta:
 - La integralidad en la formación,
 - Formación Axiológica
 - La articulación teoría-práctica en la formación Disciplinar
 - La Formación Estética
 - Formación investigativa o investigación formativa
- b. La integración de las concepciones de estudiante en la universidad y el programa
- c. La manera como se atiende a los proceso misionales de la universidad.
- d. Sistematizar el saber y el hacer requeridos y su correspondencia con los cargos, funciones y competencias transversales
- e. Y otras como la transversalidad técnica (para el caso que aplique).

10.4. Actualizar la fundamentación de los programas

La fundamentación teórica de los programas consiste en la reflexión crítica sobre los marcos de referencia de las disciplinas, inter y trans disciplinas que soportan la formación profesional, las orientaciones pedagógicas y didácticas y los ejes, áreas, núcleos o componentes de los planes de estudio. A partir de ello, se genera el tejido teórico práctico, se definen las fronteras entre los campos de conocimiento, se presenta su complejidad y se exponen los campos vinculados.

Esto significa reflexionar sobre el objeto de estudio de cada programa, profundizar en la finalidad del conocimiento; reconocer las opciones metodológicas en las cuales se parte de los sujetos en formación, se incorporan los principios pedagógicos la evaluación y aquellos elementos distintivos y centrales que orientarán la carrera; también se debe especificar claramente la finalidad social que tienen dichos conocimientos. Quesada, Ceñedo y Zamora (2011) consideran que la profundidad y la fundamentación tiene relación directa con los actores involucrados en el diseño y aquellos a

quienes va dirigida la formación, la cual, ha de responder a las complejas y cambiantes necesidades del ser humano y la sociedad; por ello, la relación entre las disciplinas debe ser referida a los intereses de las comunidades en perspectiva del desarrollo humano.

Por lo anterior, la fundamentación da cuenta de la concepción de los objetos de estudio y la manera cómo ocurren las relaciones con la sociedad, las personas, la cultura, ya que “La interpretación, que a partir de esta relación se haga de la realidad social, delimitar el campo de acción de las diferentes disciplinas en el entendido que ningún objeto de estudio particular puede ser comprendido como una porción separada inseparable de la realidad”, (Quesada, Ceñedo y Zamora, 2011.p.80)

La fundamentación de las perspectivas pedagógicas y metodológicas dan respuesta a los fines, las metodologías y la facilitación del aprendizaje. Se sustentan desde modelos y teorías pedagógicas y del aprendizaje que orienta la reflexión sobre los aspectos importantes en las concepciones de sujeto, en la historia social y cultural que se deben incluir y preservar. Así que se constituyen en la visión educativa que articula la filosofía, teoría y acción de la enseñanza y el aprendizaje; por lo tanto, soportan aquellas experiencias educativas que conducirán a la práctica e implementación de entornos para un desarrollo integral de las personas.

En la fundamentación se logra identificar las bases que rigen disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinarmente el programa con las cuales se orienten la formación del estudiante y el perfil del graduado; también se identifican las problemáticas o necesidades y prioridades sociales en los diferentes espacios geográficos, y los contextos en los que pertenecen estudiantes y graduados y tomar postura pedagógica para la formación. Entonces, la actualización o renovación de la fundamentación epistemológica y metodológica (si se requiere) incluye

- a. Los resultados de la lectura de contexto
 - Identificar las necesidades y demandas del contexto (Pertinencia curricular)
 - Emplear estrategias participativas (ejemplo grupos focales) con estamentos institucionales administrativos, profesores, estudiantes y graduados
 - Vincular al sector externo para conocer los perfiles y los cargos asociados, para ello realizar acercamiento con empresarios, bolsas de empleo, mesas sectoriales, entre otros

- Tener en cuenta los resultados de la evaluación curricular cuantitativa y cualitativa
- b. La postura pedagógica que orienta la formación
- c. La actualización de los perfiles
- d. La actualización los propósitos, competencias u objetivos de formación
- e. La elaborar un informe de las etapas.

10.5. Traducir las actualizaciones en organización curricular

Consiste en la organización por áreas y núcleos o problemas (u otros) los cuales permiten establecer una estructura curricular y diseñar el plan de estudios para operacionalizar el proceso formativo. Despliega propósitos, problematizaciones, contenidos fundamentales, seguimiento y acompañamiento al proceso formativo; también la dedicación del estudiante y la correspondiente relación con el docente, así como las posibles rutas de relación, articulación y transversalidad. Cada programa define la organización curricular más adecuada. Según López (1996), es una etapa de operacionalización que permite organizar el currículo en atención al tejido de conocimientos; aquí se definen líneas, áreas, ejes en torno a los objetos de estudio y a las estrategias metodológicas que garantizan la relación teórico-práctica en actividades participativas.

Posner (1988) sugiere diferentes perspectivas para la organización curricular desde aquellas tradicionales basadas en temas, contenidos en secuencia, estructuras generales y grados hasta la organización por disciplinas que sugiere partir de los conceptos centrales disciplinares y tener en cuenta la secuencia de dichos conceptos. Otra forma de organización es la experiencia en la que el currículum se organiza por proyectos, problemas y situaciones de la vida diaria donde interviene el ambiente físico social y natural. Finalmente, sugiere la organización curricular con base en las teorías conductistas y constructivistas del aprendizaje; cabe resaltar que en la actualidad las teorías pedagógicas contemporáneas sugieren participación activa y colaborativa del estudiante, así mismo atender a otras necesidades y prioridades sociales y humanas como la diversidad, el reconocimiento, la ciudadanía, la sostenibilidad y la variabilidad en las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

Para varios autores (Casarini, 2013; Quesada, Ceñedo y Zamora, 2011; Posner, 1988; Lopez, 1996) hay diversas formas de representar la organiza-

ción curricular con base en 1) niveles Macro (áreas, ejes, núcleos, problemas entre otros y micro curricular) y micro (cursos, asignaturas, talleres, seminarios, módulos); 2) dimensión vertical (secuencia) y horizontal (alcance), 3); así mismo, presenta en la estructura básica que da sentido al currículum y en la cual incluye: planes de estudio, estructura de los contenidos, estructura del conocimiento, estructura de los medios didácticos y estructura cognitiva del aprendizaje. Entre otras.

El procedimiento sugerido es:

- a. Elaborar la modelación de la organización curricular
 - Representar la estructura
 - Armonizar la organización con las perspectivas pedagógicas
 - Describir la organización
 - Especificar la gestión y la operacionalización.
- b. La actualización de los planes de estudio se direcciona y realiza acorde con lo establecido en los ítems del 1 al 5.

10.6. Especificar los lineamientos pedagógicos

Es el fundamento pedagógico que orienta la enseñanza y el aprendizaje en el proceso de formación del estudiante, permite precisar el conjunto de principios que direccionan el quehacer, así como los medios, mediaciones, estrategias de interacción y evaluación que se implementarán en el programa. La especificación de estos lineamientos encierra la participación activa y la reflexión constante acerca de la praxis pedagógica, de tal manera que se convierta en articuladora entre el proyecto educativo institucional, la historia social cultural en el ámbito local nacional e internacional y las tendencias y demandas en la formación de ciudadanos en la época actual. Según López (1996), todo ello aporta a “La operacionalidad de pensamiento pedagógico con vistas a lograr modificaciones sustanciales y trascendentes acordes con el momento histórico vigente Y los propósitos que orientan el proyecto educativo institucional” (p. 83).

Por ello, los lineamientos marcan un horizonte de la enseñanza y el aprendizaje cuando posibilitan el desarrollo de la conciencia individual social en el marco de la historia y el conocimiento de la cultura y el contexto; de igual forma, ofrecen oportunidades con el fin de que los sujetos amplíen las capacidades para su propia transformación y la transformación social:

- a. Conceptualizar y operacionalizar los lineamientos en coherencia con los fundamentos de los núcleos, áreas, ejes u otros
- b. La actualización de los lineamientos pedagógicos tiene en cuenta las políticas y lineamientos institucionales, las políticas nacionales, las tendencias internacionales y otras disposiciones.
- c. También considera la modalidad del programa
- d. Los medios educativos y las mediaciones
- e. Retoma los resultados de la evaluación curricular.

10.7. Actualización de contenidos microcurriculares

Consiste en la elaboración de un documento con un nivel estructural definido, en el cual se plasman los elementos básicos de la formación. La estructura micro curricular se diseña atendiendo a los propósitos de formación y las orientaciones pedagógicas; también posibilita articular las funciones misionales de la Universidad y las prácticas educativas para la formación del estudiante. En el microcurrículo se integran y actualizan aspectos tratados en los puntos anteriores.

En la organización y estructuración curricular Quesada, Ceñedo y Zamora (2011) especifican varios criterios a tener en cuenta para seleccionar y organizar el contenido curricular, entre ellos: la significación epistémica, el equilibrio entre las áreas disciplinares, inter y transdisciplinares, el carácter dinámico y articulador entre áreas y ejes curriculares, la continuidad progresión y modularidad de los contenidos, la coherencia entre la naturaleza del curso los contenidos y los resultados del aprendizaje. En complemento Lafrancesco (2016) y Casarini (2016) plantean la articulación entre el enfoque de la profesión, la pedagogía, su relación con el contexto y el desarrollo acciones tales como la determinación de los conocimientos y habilidades requeridas para alcanzar los objetivos específicos en el perfil profesional, la determinación y organización de las áreas tópicos y contenidos que se contemplan en los contenidos y habilidades específicas y profesión, la elección y elaboración de un plan curricular y la elaboración de los programas de estudio para cada plan de curso.

Torres (2006) presenta una mirada intercultural, más amplia, a los aspectos curriculares asociados con procesos educativos globalizados; por ello, sugiere que en las estructuras curriculares se organicen en unidades problemáticas, estrategias participativas, alternativas educativas en perspectiva de la diversidad, también las consideraciones por el eje transversal del análisis

crítico respecto al conocimiento, las creencias, los valores, los hábitos, la diversidad y la relación con el ambiente. Esto implica una estructuración que le entregue a la comunidad educativa elementos para conocer, comprender y comprometerse con una experiencia acumulada de la sociedad y finalmente provea las condiciones curriculares para el acercamiento al arte, la ciencia, la tecnología, la historia cultural que propicien su análisis y transformación.

10.8. Ampliar el componente de flexibilidad

Como ya se conceptualizó en capítulos anteriores, la flexibilidad se relaciona con las acciones que permiten reducir la rigidez curricular interna y externa. En el escenario interno responde a las políticas de flexibilidad institucional en las que se definen la filosofía de la forma, las necesidades en las relaciones e interacciones entre los actores; da cabida a innovaciones tecnológicas organizativas y de gestión para atender a los diferentes aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar como son aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. De igual manera, permite la adaptación y flexibilización de las mediaciones que se emplean en el proceso de enseñar y aprender; así, la flexibilidad académica fomenta la autonomía en los programas a partir de diversos modelos, enfoques y prácticas pedagógicas y didácticas.

En el ámbito externo obedece a las necesidades del medio del contexto y su realidad. Así, las circunstancias que se identifican en los factores externos son fuente para reflexionar sobre los asuntos que se han de incluir en los componentes curriculares y que determinan actividades académicas particulares. Se puede decir que la planeación y organización curricular articulan, en los escenarios académicos, las situaciones del contexto y de la realidad.

El componente de flexibilidad permite definir y proponer acciones concretas en las que se consideran aspectos

a. Académicos

- Alternativas pedagógicas y didácticas
- Articulación teoría práctica
- Electivas del programa
- Electivas de otros programas de la universidad
- Electivas de otras universidades
- Electivas y módulos en segundo idioma
- Movilidad entre modalidades educativas

- Movilidad entre niveles
- Entre otros
- b. Investigativos**
 - Estrategias para la formación investigativa
 - Estrategias para la investigación formativa
 - Internacionalización
 - Visibilidad
 - Movilidad
- c. De proyección**
 - Vinculación a redes académicas
 - Movilidad de estudiantes y de profesores
 - Relación con prácticas empresariales
- d. De Cultural**
 - Integración de actividades académicas con perspectiva intercultural
 - Accesibilidad a todos los públicos y comunidades
 - Contextualización de los currículos
 - Adaptación en el uso de las TIC en los entornos educativos
 - Alternativas temporo-espaciales que permitan combinar estudio con trabajo.

10.9. Hacer seguimiento a la modernización

El seguimiento a la modernización curricular se puede considerar un proceso investigativo permanente con alcances a corto mediano y largo plazo; con ello, se puede identificar la deficiencia en la gestión y el funcionamiento de los componentes articulados en el currículo, se puede dar cuenta de la pertinencia y la calidad de los programas curriculares; también es posible conocer las condiciones reales del contexto en el que se desarrollan las actividades académicas, las estrategias que se implementan sus alcances y resultados. El seguimiento a la modernización se diseña a partir de las etapas propuestas en el presente plan de modernización curricular y se realiza de manera participativa para posibilitar la vinculación de las instancias y estamentos que tienen relación con el programa. De igual manera, se lleva a cabo la sistematización de la evaluación permanente con instrumentos definidos para cada etapa, los cuales recojan y muestren los resultados de cada indicador; en consecuencia, se hace seguimiento a:

- a. La aplicación de los lineamientos básicos institucionales
- b. Los planes de mantenimiento y mejoramiento que resultaron de la evaluación curricular, las autoevaluaciones para acreditación de alta calidad
- c. La integración del perfil competencias, resultados de aprendizaje en los microcurrículos (fundamentos, alcances y actividades académicas)
- d. El equilibrio en la organización curricular
- e. La incorporación de los lineamientos pedagógicos a través de sílabus
- f. Las estrategias de flexibilidad implementadas durante la formación.

Se realiza de por diferentes instancias:

- a. Colectivos de docentes e investigadores
- b. Comité de currículo del Programa
- c. Consejo de Facultad
- d. Comité Institucional de Currículo
- e. Consejo Académico
- f. Ministerio de Educación Nacional.

Se realiza seguimiento al proceso y a los resultados de la modernización en distintos momentos según lo establecido en los planes de gestión del programa

Los instrumentos que se utilizan en el seguimiento:

- a. Guías de indicadores de la evaluación externa
- b. Autoevaluación con los instrumentos Institucionales
- c. Instrumentos y estrategias particulares del Programa.

Referencias

- Acosta, D. A.; Vasco, C. E. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá; Colombia: CINDE, Universidad de Manizales
- Ávila, M.; Paredes, I. (2015). La evaluación del aprendizaje en el marco del currículo por competencias. *Omnia*, 21(1), 52-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73742121005>
- Bachelard, G. (1948). *La Formación del Espíritu Científico*. In S. X. Editores
- Beltrán, L.; Ramírez, L. (2013). Disciplinariedad y transdisciplinariedad, para el desarrollo económico colombiano. *Revista de la Universidad de la Salle*, 61, 173-197. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1377&context=ruls>
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid. España: Istmo
- Braidot, N. (2015). *Cómo funciona tu cerebro para Dummies*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston, USA: Houghton Mifflin. <https://archive.org/details/curriculum008619mbp/page/n5/mode/2up>
- Bronferbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós, Ed. Barcelona España.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro Editorial
- Carpenter, E.; McLuhan, M. (1974). El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación. Editorial LAIA http://www.romangubern.com/site_files/wp-content/uploads/2016/04/Marshall-Mcluhan-ElAulaSinMuros1.pdf
- Casarini, M. (2016). *Teoría y Diseño Curricular*. Editorial: Trillas. México
- Castro, F., Lira, H.; Castañeda, M. T. (2017). Estudio evaluativo del diseño e implementación curricular de la formación pedagógica en carreras de educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/28675>
- Culebro, R. (2017). Evaluación del plan de estudios para la formación de bibliotecarios en Ciencias de la Salud, una nueva propuesta. *Investigación bibliotecológica*, vol. 31(71), 219-234. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2017000100219&script=sci_abstract&tlng=es
- Chica, F. (2017). *Currículo desde la Perspectiva de Aprendizaje Autónomo*. Madrid, España: U. de N. Granada, Ed.
- Crispín, M., Doria, M., Caudillo, L.; Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín, *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia* (pp50-65) Mexico: Universidad Iberoamericana
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA. (2006). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado y posgrado en modalidades a distancia y virtual*. C. N. de Acreditación, Ed. Bogotá Colombia.
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA. (2020). *Informe de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad*. C. N. de Acreditación, Ed. Bogotá Colombia.
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozaya, S. V., Tobón-Tobon, S.; Herrera, S. (2021). Rúbrica para evaluar un diseño curricular bajo el enfoque socioformativo. *Estudios Pedagógicos*, XLVII, 339-353. doi:10.4067/S0718-07052021000100339
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Ediciones destino. S.A España
- Damasio, A. (2014). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires – Argentina

- Delgado, K. (2013). Aportes para evaluar el currículo en la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Educativa*, 133-152.
<https://core.ac.uk/reader/304896344>
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 2, 271-291.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Tercera edición. Ediciones Morata. Madrid
- Díaz, R. (2012). *Educación expandida*. Ediciones Gestión creativo cultural ZEMOS.
http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Díaz, C.; Fanta, D. (2011). *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico*. Bogotá, Colombia: U. de la Salle
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada, Vínculo entre la escuela y la vida*. México, México: McGrawHill
- Díaz Barriga, Á. (2012). *Currículum, entre utopía y realidad*. Editorial: Amorrortu. México
- Dierrssen, M. (2018) ¿Cómo aprende (y recuerda) el cerebro? Principios de *neurociencia para aplicar en la educación*. EMSE EDAPP, S.L. España
- Duque, R. (2000). *Disciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà: Vínculos y límites* (II): (S. Económico, Ed.) (Vol 5).
- Erazo, M.; Cárdenas, R. (2013). *Ecología*. E. Ediciones, Ed. Bogotá Colombia.
- Eugene, O.; Fausto, S. (1997). *Ecología, el puente entre ciencia y sociedad*. M.-H. Interamericana, Ed. México, México.
- Ferreira, H. (2018). Escuela secundaria: currículo, saberes y prácticas en contexto. *Sophia*, 14(1), 1-11.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413755833008>
- Fontalvo, A., Navarro, F., Padilla, C., & Pérez, Z. (2017). *Evaluación del Currículo de la institución Educativa del Departamento del Atlántico*. Universidad del Atlántico.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7528/evaluacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª edición. México: Siglo XXI
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza siglo XXI*. Editores. S.A México
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y Metodo*. Madrid, España.
- Gagné, R (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. Editor Interamericana.
- Garcés, M. (2018). *Condición póstuma*. 29. Lecturas El Tiempo enero de 2018), Bogotá-Colombia.
- García N, M. (2017). *La Formación en los programas de posgrado en educación Virtual. Enfoque de las Capacidades*. Documento inédito. Manizales, Caldas.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencia Múltiples. La teoría en la p' ractica*. Editorial Paidós España
- García, A. M., Piñon, M.; Ramos, M. G. (2018). Evaluación del Currículo en la Universidad del Valle de Puebla. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum*, 3.
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/C027.pdf>
- Garzón, O. (2015). Sobre el porqué de los trayectos en la tensión currículo/investigación. En: *Escuela y educación superior: temas para la reflexión. Énfasis* (pp- 41-55) Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Gimeno, J.; Pérez, Á. (1991a). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Gimeno, J.; Pérez, Á. (1991b). *Una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Ediciones. Buenos Aires <https://books.google.com.co/books?id=5c2eGkU9HV8C&pg=PA12&dq=henry+giroux+libros&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjW6KOeusztAhWwct8KHdkJA9wQ6AEwAHoECAQQAq#v=onepage&q=henry%20giroux%20libros&f=false>

- Goleman, D.; Senge, P. (2014). *Triple Focus. Un nuevo acercamiento a la educación*. Ediciones B, S. A. Barcelona España
- González, M (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc. Buenos Aires
- Gracia, E. (2017). *Sobre la Interdisciplinariedad: Elementos para la interpretación*. Manizales, Caldas: Universidad de Manizales
- Guerra, V., Miño, C. G., Poblete, M., Cofré, C. G., Ceballos, P.; Jara A. (2017). Innovación curricular en la educación superior: Experiencias vividas por docentes en una Escuela de Enfermería. *Universidad y Salud*, 20(1), 53-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.22267/rus.182001.109>
- Husserl, E. (2012). *Renovación del hombre y la cultura*. Madrid-España: Anthropos editorial
- Jerome, L. (1988). *Comunicación Ecológica*. Buenos Aires Argentina.
- Johnson, M. (1967) Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory* 17, 127- 140. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x>
- Kant, I. (1985). *Tratado de la Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Ed. XXXX
- León Peña , Y, Fuentes, A; Herrera, R; Restrepo, R; Urieles, H (2017), La Evaluación Curricular Y La Calidad Educativa: Caso Institución Educativa Técnica Francisco De Paula Santander. Universidad Del Norte Programa de maestría en educación con énfasis en currículo y evaluación Barranquilla.
- Lafrancesco, G. (2006). *Currículo y Plan de Estudios. Estructura y planeamiento*. Editorial Magisterio. Bogotá Colombia.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro. S. L. Barcelona
- López, N. (1996). *Retos para la Construcción Curricular. De la certeza al paradigma de la Incertidumbre Creativa*. Editorial Magisterio. Colombia
- López, N.; Ramírez, R. (2013). Disciplinariedad y transdisciplinariedad para el desarrollo económico colombiano. *Revista de La Universidad de La Salle*, 61. file:///C:/Users/Jair/Downloads/2445-Texto del artículo-5034-1-10-20130829.pdf%0A-%09http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632005000300003&script=sci_arttext%0A
- Magendzo, A (1996). *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad*. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y curriculum*. Editorial: Magisterio. Volumen I. Bogotá Colombia.
- Manes, F (2018). *El cerebro del futuro. ¿Cambiará la vida moderna nuestra esencia?* Editorial Paidós. México
- Mardonez, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. A. Promat, Ed.
- Martínez, E. y Orozco, P. (2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 125-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243148524009>
- Mata, Y. (2015). Procedimiento para la evaluación de la pertinencia interna y externa de un currículo en Venezuela. *Educación en Contexto*, 1(1), 57-77. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296655.pdf>
- Meléndez, R. (2015). Educación-Currículo y Sociedad del Conocimiento. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Volumen 9(2)*, 51-62. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v9n2/art03.pdf>
- Menéndez, F. (1998). Interdisciplinariedad y Multidisciplinariedad en Salud Mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 18(65), 145-150.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Decreto 1075*. Bogotá Colombia. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

- Ministerio de Educación Nacional (2019). *Decreto 1330*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf
- Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. 1ª edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Nueva visión.
- Musset, A. (2016). *Ciencias Sociales e interdisciplinariedad. Encuentros, Desencuentros y Prácticas de Terreno*.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité manifeste*. Mónaco: É. du Rocher, Ed.
- Oppenheim, A (2018) ¡Sálvese quien pueda! *El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Grupo editorial Debate. Colombia
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco. Paris.
<https://portal.posipedia.co/wp-content/uploads/2019/08/hacia-sociedades-conocimiento.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos*. Oficina Internacional de Educación. Suiza
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2019). *¿De qué trata el Convenio Mundial sobre la Educación Superior?*
<https://es.unesco.org/news/que-trata-convenio-mundial-educacion-superior>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Osorio, A., Pacheco, E.; Rodríguez, C. (2017). *Evaluación del Currículo en una Institución Educativa del Municipio de Soledad como Herramienta para el Diseño de Planes de Mejora Curricular*. Universidad del Norte Maestría en Educación, Atlántico. Soledad: Uninorte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8036/128313.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pacheco, B; Pajaro, L; Villadiego, L (2017). *La evaluación curricular como estrategia que posibilita la mejora de los procesos pedagógicos en una institución educativa* (Tesis de Maestría) Universidad del Norte. <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7560>
- Pikety, T. (2018). *La era del desarrollo sostenible*. España: ediciones Deusto.
- Posada-Álvarez, R. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación* 35(1), 1-34.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2870/3814>
- Posner (1988). *Análisis de currículum*. (segunda ed.). Colombia
- Potosí, (2017). *La evaluación del currículo 2017: experiencias, perspectivas y retos*. Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE.
- Pozo, J. I; Gómez, M. A. (2000). *Aprender y enseñar ciencia*. Ediciones Morata. S.A Madrid
- Quiñonez, R. (2020). *El modelo de evaluación colaborativa para evaluar un currículo centrado en la problematización del aprendizaje*. Facultad de Educación, San Juan. San Juan: Universidad de Puerto Rico. <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/2065>
- Rangel, H. (2015). Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliverativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 1-16.
<http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-rangelt.html>
- Rodríguez, R. T; Martínez, J; Rosas, M. (2017). Importancia De La Evaluación Curricular Para Favorecer La Acreditación De Los Programas Educativos De Nivel Superior. *Revista electrónica Humanidades, tecnología y ciencia*, (17), 1-7.
http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/18/HUMANIDADES_18_000587.pdf
- Rodríguez, T., Reyes, M., Peña, J. (2009). Aproximación a un modelo para evaluar el currículo de la UPEL a partir de una propuesta de estructura curricular. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 161-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175957>

- Rosnay, J. (1977). *El macroscópico*. In UNESCO (Ed.).
- Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Educación Médica Superior*, 30(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v30n2/ems17216.pdf>
- Sánchez, B. M. (2018). *Cerebro productivo. Herramientas de neurociencia para ser más efectivos y lograr bienestar*. Editorial Buena Semilla. Colombia
- SED. (2014). *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral*. S. G. del Distrito, Ed. Bogotá Colombia.
- Serna, E. (2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades*, 33, 213–243. <http://revistahumanidades.unab.cl/wp-content/uploads/2016/07/Art.-La-transdisciplinariedad-en-el-pensamiento-de-Paulo-Freire.-.pdf>
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno, S. y Pérez, Á. (Comp.). *La enseñanza, su teoría y su práctica* (pp. 197-208). Madrid, España: Akal. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Eisner_Unidad_3.pdf
- Stabback, P. (2016). Qué hace a un currículo de calidad. *Reflexiones en progreso* (2), 1-40. IBE/2016/WP/CD/02
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata. S.A [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_1(1).pdf)
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Ediciones Morata Tercera edición.
- Stenhouse, L. (2007). *La innovación como base de la enseñanza*. 106, (Ediciones morata, S.L.), Madrid-España
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel. http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una Introducción a la Teoría del Currículo*. Sao Pablo: Autentica.
- Ticona, P. (2016). *Coherencia metodológica interna y la eficacia objetiva del currículum en la carrera profesional de administración turístico-hotelera de la Universidad provada de TACNA en el año 2016*. Universidad de Tarapaca. Arica Chile: Universidad de Tarapaca. <https://core.ac.uk/download/pdf/197072426.pdf>
- Toro, J; Yepes, M. (2018). *El cerebro del Siglo XXI*. Editorial el Manual Moderno. Colombia
- Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Ediciones: Morata. Quinta Edición. Madrid España
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troque. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf
- Universidad de Manizales (2014). *Sistema de Planificación Institucional*. U. de Manizales, Ed. Manizales, Caldas.
- Universidad de Santander (2015). *Metodología para la Evaluación Curricular*. Bucaramanga, Santander. https://udes.edu.co/images/micrositios/docencia/publicaciones/17._Cartilla6proyectosaulai.pdf
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. *Métodos de análisis crítico del discurso*, 143–177.
- Velásquez, Z. (2009). Nuevos giros epistémicos para superar el modelo positivista de la disciplinariedad en las ciencias sociales. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 14, 143-157)
- Zabalza, B. M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Universidad de Santiago de Compostela*. 22, 6-33. [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1534-3582-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/1534-3582-1-PB%20(1).pdf)
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali, Colombia: Artes gráficas del Valle, Ltda.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®

Sistema de evaluación de los programas curriculares
©Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas
CIMAD, Centro de Investigación en Medio Ambiente y Desarrollo
Manizales, Marzo de 2022
Fondo Editorial, Universidad de Manizales

ISBN: 978-958-5468-38-2



9 789585 468382