



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Trabajo de investigación:

CURRÍCULO Y GESTIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA:
UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN
SUPERIOR

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

Por:

Lic. SILVIA ELENA GIRALDO TORRES

Asesor:

Dr. EDISSON CUERVO MONTOYA

UNIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
LÍNEA DE FORMACIÓN: GESTIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD
DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN
2018

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

Quiero, en primer lugar, dar gracias a Dios, por ser mi sostén y mi fortaleza en todo momento, sin Él mi proceso de aprendizaje y este trabajo investigativo, no hubieran sido posible. A mi familia, que me apoyaron y me animaron en los momentos difíciles.

A mi asesor, profesor Edison Cuervo, por su acompañamiento, orientaciones, paciencia y apoyo incondicional para guiar este proceso investigativo. Además, por compartir conmigo todo su conocimiento sobre currículo y educación superior.

Al grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, por su trabajo arduo para que esta primera cohorte de la Maestría en Educación metodología virtual sea una realidad, especialmente a la profesora Doris Adriana Ramírez Salazar, en la que siempre encontré una respuesta oportuna y cálida a mis inquietudes.

A mis compañeros de maestría, por todos los momentos vividos en cada sesión de clase, a mis amigas y compañeras de luchas y alegrías Diana Arredondo y Claudia Gaviria, por su camaradería y apoyo incondicional en este camino arduo pero hermoso, llamado maestría.

A los profesores y directivos de los programas que hicieron parte de esta investigación. Gracias por su disposición, su tiempo, apoyo e información suministrada.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMEN

Este trabajo investigativo se realizó en la Universidad de Antioquia con el objetivo de analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado; la pregunta que nos convocó fue ¿Cuáles son las contribuciones que hace la autoevaluación con fines de acreditación al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia?

Para alcanzar el objetivo, se utilizó un estudio de tipo cualitativo, con un enfoque hermenéutico y una estrategia de investigación de estudio de casos colectivo; para la recolección de datos se utilizaron observaciones, revisión documental y entrevistas semiestructuradas a profesores y directivos de seis programas académicos de pregrado de la Universidad de Antioquia. El análisis de resultados se realizó destacando cuatro unidades de sentido, a saber, autoevaluación, currículo, gestión curricular y autorregulación.

Las conclusiones y recomendaciones de la investigación hacen énfasis en que, si bien los procesos de autoevaluación contribuyen a la reformulación del currículo, es necesario instaurar una cultura de autoevaluación y autorregulación en la Universidad de Antioquia que permita mejorar significativamente los procesos académicos y administrativos que se llevan a cabo en la institución y por ende impactar la calidad de la educación en cada programa.

Por último, se presenta una propuesta con el objetivo fortalecer la cultura de autorregulación en los programas académicos de la Universidad de Antioquia con la participación de toda la comunidad universitaria, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, que resulte en la formación integral del estudiante.

Palabras claves: autoevaluación, acreditación, autorregulación, currículo, gestión curricular.

ABSTRACT

This research work was carried out at the University of Antioquia with the objective of analyzing the contributions of the self-assessment processes with accreditations purposes, to the undergraduate programs in their pre-active curriculum and curriculum management. The summoned question was: What are the self-assessment contributions with accreditation purposes to the undergraduate programs pre-active curriculum and curriculum management of the University of Antioquia?

To achieve the objective, we used a qualitative study, with a hermeneutic approach and a collective case study research strategy. For data collection we used observations, documentary review and semi-structured interviews to teachers and managers of six undergraduate academic programs of the University of Antioquia. The results analysis was carried out highlighting four units of meaning, namely, self-assessment, curriculum, curriculum management and self-regulation.

The conclusions and recommendations of this research focus on the fact that although self-assessment process contribute to the reformulation of the curriculum, it is necessary to establish a self-assessment and self-regulation behaviors in the University of Antioquia that will allow improving significantly the academic and administrative processes that are conducted in the institution and therefore have an impact in the quality of education in every program.

Finally, this investigation presents a proposal with the objective to strengthen self-regulation habits in the academic programs of the University of Antioquia with the participation of the entire University community, in order to contribute to the improvement of the quality of education, that results in the student formation.

Key words: accreditation, curriculum, curricular management, self-assessment, self-regulation.

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	10
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: AUTOEVALUACIÓN Y CURRÍCULO, UN CAMINO POR EXPLORAR	14
3.	JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR SOBRE CURRÍCULO, GESTIÓN CURRICULAR Y AUTOEVALUACIÓN?	18
4.	OBJETIVOS	20
	4.1 Objetivo General	20
	4.2 Objetivos Específicos.....	20
5.	ANTECEDENTES UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	21
	5.1 ¿Qué hay sobre Aseguramiento de la calidad?	21
	5.2 Investigando las apuestas curriculares	23
	5.3 Gestión curricular.....	28
	5.4 Panorama de las investigaciones sobre autoevaluación y acreditación	32
6.	MARCO TEÓRICO CONCEPTOS E IDEAS DE SUSTENTO	42
	6.1 Educación superior: una riqueza de la sociedad	42
	6.2 Currículo: un concepto difícil de acotar.....	46
	6.2.1 Flexibilidad.....	51
	6.2.2 Interdisciplinariedad.....	54
	6.2.3 Integralidad.....	55
	6.3 Gestión: una mirada desde diferentes enfoques.....	56
	6.4 Gestión curricular: Oportunidad de mejorar el currículo.....	57
	6.5 Autoevaluación – acreditación: procesos claves para la calidad en la Educación Superior.....	59
	6.6 Acreditación.....	62
	6.7 Calidad y Calidad Educativa en educación superior: el propósito de la autoevaluación y autorregulación	65
	6.8 Autorregulación en clave de la autoevaluación con fines a la acreditación	69
7.	METODOLOGÍA: CAMINOS Y ESTRATEGIAS.....	73
	7.1 Estrategia de investigación: estudio de caso colectivo	74

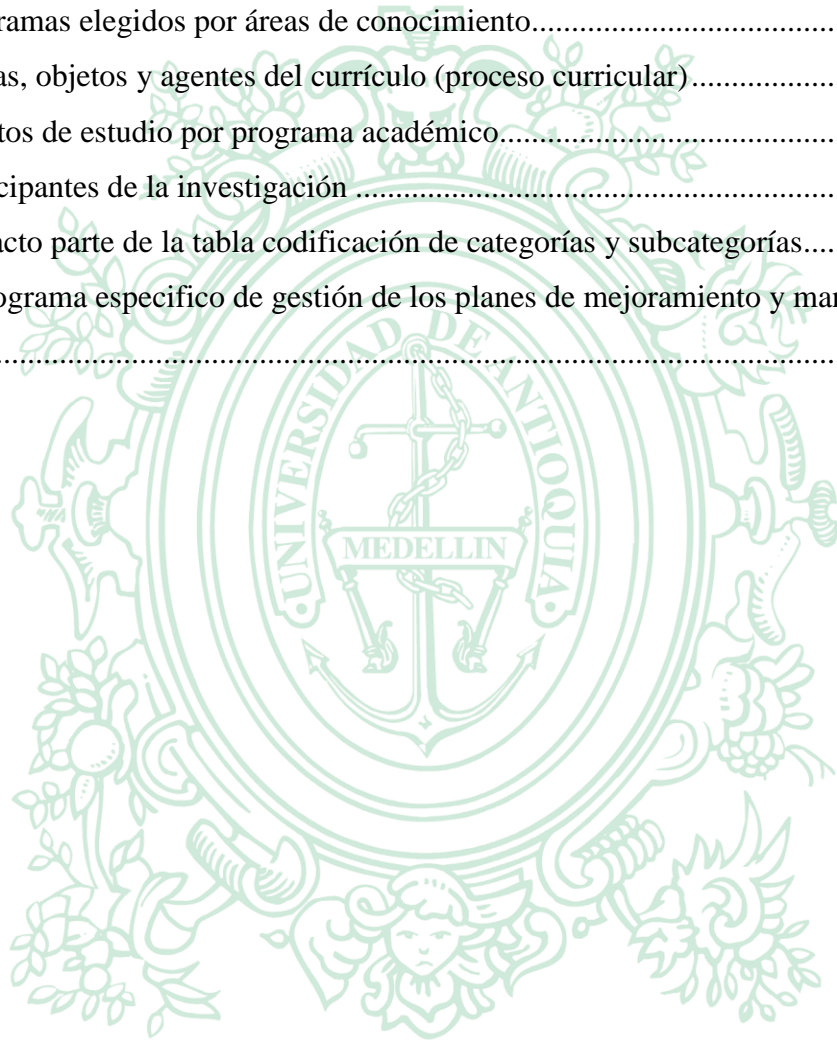


7.2	Recolección de información	77
7.3	Caracterización de institución de educación superior indagada: la Universidad de Antioquia.....	78
7.4	Objetos y sujetos de estudio.....	81
7.5	Participantes	83
7.6	Análisis de la información	86
8.	PRESENTACIÓN, ANALISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	89
8.1	De la autoevaluación a la mejora: efectos y defectos	89
8.1.1	Efectos de los procesos de autoevaluación en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.....	91
8.1.2	Plan de mejoramiento: oportunidad de mejorar el currículo de un programa académico.....	100
8.1.3	Comité de autoevaluación: elemento clave para un proceso con éxito.	107
8.1.4	El factor 4 en el proceso de autoevaluación como generador de cambios curriculares.....	111
8.1.5	Calidad educativa: ¿se logra a través de los procesos de autoevaluación? ..	115
8.2	Currículo: camino a la excelencia académica	119
8.2.1	La Flexibilidad como oportunidad para eliminar las barreras de la rigidez en el currículo.	120
8.2.2	Flexibilidad del programa.....	125
8.2.3	Interdisciplinariedad.....	130
8.2.4	Integralidad curricular.	134
8.2.5	Cambios curriculares.....	141
8.3	Aciertos y desaciertos de la gestión curricular en la UdeA	145
8.3.1	Recomendaciones de los pares académicos a la gestión curricular.....	148
8.3.2	Materialización de las recomendaciones de los pares a la gestión curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia.	153
8.4	Autorregulación en la Universidad de Antioquia	156
8.4.1	Cultura de autorregulación en los programas académicos de la Universidad de Antioquia.....	161

8.4.2 Cambios en el currículo o gestión curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia a partir de los procesos de autoevaluación y autorregulación.....	164
9. AUSENCIAS DE AUTORREGULACIÓN: ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA AUTORREGULATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	169
9.1 Justificación de la propuesta	169
9.2 Objetivo de la propuesta	170
9.3 Recomendaciones de autorregulación como materialidad de los planes de mejoramiento y mantenimiento	170
9.4 Requerimientos iniciales de la propuesta.....	171
9.5 Plan de mejoramiento y mantenimiento y su relación con la autorregulación ...	172
9.5.1 Estrategia 1.	173
9.6 Implementación de un sistema de información	175
9.6.1 Estrategia 2.	176
9.7 Periodicidad en la divulgación de resultados de la autorregulación	176
9.7.1 Estrategia 3.	177
10. REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSION Y RECOMENDACIONES	178
10.1 Conclusiones	178
10.2 Recomendaciones	185
10.3 Líneas futuras de investigación.....	186
BIBLIOGRAFÍA.....	187
ANEXOS.....	203
Instrumento de recolección de la información.....	203
Anexo 1. Guion de entrevista.....	203
Anexo 2. Fichas de análisis de información.	205
Formatos	207
Anexo 3. Formato autorización revisión documental.....	207
Anexo 4. Formato para consentimiento informado entrevistas.	208
Anexo 5. Extracto tabla de codificación.	210

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Teorías curriculares	48
Tabla 2 Programas elegidos por áreas de conocimiento.....	76
Tabla 3 Etapas, objetos y agentes del currículo (proceso curricular).....	82
Tabla 4 Objetos de estudio por programa académico.....	82
Tabla 5 Participantes de la investigación	84
Tabla 6 Extracto parte de la tabla codificación de categorías y subcategorías.....	86
Tabla 7 cronograma específico de gestión de los planes de mejoramiento y mantenimiento	174

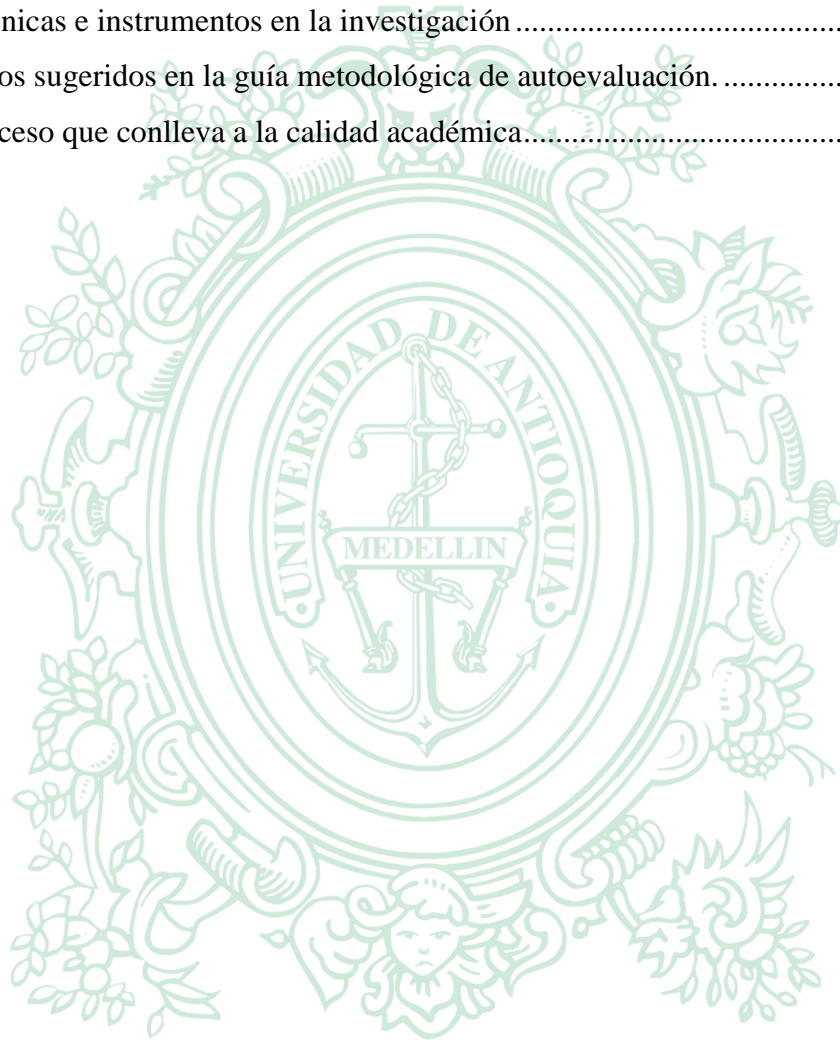


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resumen de la metodología	87
Figura 2	Técnicas e instrumentos en la investigación	88
Figura 3	Pasos sugeridos en la guía metodológica de autoevaluación	90
Figura 4	Proceso que conlleva a la calidad académica.....	171



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la autoevaluación en América Latina ha venido tomando fuerza, y en Colombia, cada vez más las instituciones de educación superior, deciden acogerse, al parecer de forma voluntaria, al Sistema de Nacional de Acreditación. Específicamente, la Universidad de Antioquia (UdeA), mediante el Acuerdo Superior 046 de 1995, decide hacer parte de este sistema, creando el comité Central de Autoevaluación, con el fin de coordinar y apoyar los procesos de autoevaluación con fines de acreditación de los programas académicos. Sin embargo, al parecer, en muchos de los sus programas académicos, los procesos de autoevaluación son concebidos como solo un reconocimiento público de su calidad, dejando rezagados los procesos de autorregulación, es decir, no hay un seguimiento y autocontrol de los procesos que se llevan a cabo al interior de estos, y así mejorar constantemente.

En términos generales, los procesos de autoevaluación y autorregulación se presentan como aquellas estrategias que permiten realizar un análisis crítico y reflexivo de los procesos que una institución o un programa educativo lleva a cabo, convirtiéndose en una herramienta para la toma de decisiones en cuanto a estrategias y procedimientos para mejorar las debilidades y amenazas que se tuvieren. Pese a lo anterior, dichos procesos en los programas académicos de la UdeA se presentan, en muchas ocasiones, como una lista de chequeo por cumplir, siguiendo al pie de la letra unos lineamientos predeterminados, sin tener en cuenta un contexto específico y una adaptación de los parámetros evaluativos de cada programa.

Por ello, esta investigación tiene como tema central los procesos de autoevaluación y su aporte al currículo y a la gestión curricular de los programas académicos de pregrado de la Universidad de Antioquia, analizando las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, buscando realizar un aporte académico a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior que se desarrolla en dicha Universidad del Departamento de Antioquia.

El interés de esta investigación, surge de los interrogantes que se fueron generando desde la revisión de literatura en temas de autoevaluación y currículo, reconociendo de entrada, la escasa bibliografía que relaciona estos dos temas, es decir, estudios sobre las contribuciones de la autoevaluación o de los procesos de autoevaluación, con fines de acreditación al currículo preactivo de instituciones de educación superior.

Y es precisamente por lo anterior, que los antecedentes investigativos tratan de dar cuenta, tanto del desarrollo y evolución del concepto de autoevaluación y acreditación, como de la gran variedad de literatura relacionada con el currículo o algunas nociones de dicho término. Sin embargo, dado el interés de relacionar la autoevaluación y el currículo, fueron observados, en pocos casos, investigaciones que hubiesen trabajado en ello, y que, si bien no profundizan en las contribuciones de la autoevaluación al currículo y a la gestión curricular, se podría decir que sí se ha estudiado en diferentes momentos, aunque de manera parcial y separada, dichos temas.

Así mismo, fue necesario para la investigación precisar en cada uno de los conceptos que tienen relación directa con el problema objeto de estudio. Esto, a la luz no sólo de diferentes teóricos que han pensado y desarrollado internacionalmente tales conceptos, sino también se consideró para este caso, revisar las producciones de entes gubernamentales, que, de una u otra forma, han desarrollado teóricamente, para el caso colombiano, los conceptos de educación superior, autoevaluación, currículo, gestión, gestión curricular, autorregulación, calidad y calidad educativa.

Los resultados de la investigación, fueron obtenidos a partir de un proceso sistemático de recolección y análisis de la información, no sólo a través de técnicas de revisión documental, sino también desde observaciones y entrevistas con profesores y directivo, fundamentalmente porque compartimos con Beltrán (1994), que el currículo debe ser entendido más como un proceso que como un objeto, en el cual los agentes de decisión curricular son participantes activos de la configuración misma del currículo. Procedimientos metodológicos que, permitieron desarrollar un estudio de caso colectivo. Ratificándose que las principales ideas para el análisis se desarrollaron en torno a la autoevaluación, el currículo, la gestión curricular y el concepto de autorregulación, que como se verá, no ha sido de mucho desarrollo en la misma universidad estudiada, y que resultará ser de relevancia no

sólo para los procesos de autoevaluación, sino para la mejora real de los “currícula” del programa, derivándose a partir de este hallazgo, algunos elementos para la construcción de una propuesta autorregulativa en la Universidad de Antioquia.

Es así, que los elementos para el diseño de dicha propuesta autorregulativa, luego de los hallazgos en esta investigación, esto es, ausencia de una cultura de autorregulación vinculada directamente con los procesos de autoevaluación, entre otros, tiene como propósito fortalecer la cultura de autorregulación en los programas académicos de la Universidad de Antioquia que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación que redunde en la formación integral del estudiante. Para lograrlo, se plantearon, grosso modo, algunas recomendaciones que contribuirían a la autorregulación de los programas académicos de la Universidad de Antioquia.

Por último, como cierre, se plantean las conclusiones y recomendaciones a modo de reflexión, con la intención que se puedan convertir en cuestionamientos en cuanto a la importancia de los procesos de autoevaluación y autorregulación y su impacto o contribución a la reformulación del currículo y la gestión curricular. Es así, que se puede concluir que la autoevaluación no puede ser vista en términos gerencialistas e industriales, debe ser, por el contrario, una oportunidad de mejorar sus procesos sin la presión y control del Estado, situación que en muchos programas académicos de la Universidad de Antioquia no ocurre.

Asimismo, los hallazgos en esta investigación permiten concluir que hace falta aún, que los programas académicos de la UdeA instauren una cultura de autoevaluación y autorregulación que les permita identificar las fortalezas y debilidades y diseñar estrategias para su automejoramiento en materia curricular.

Por otro lado, se evidenció y concluyó que tanto la flexibilidad como la interdisciplinariedad, son aspectos que requieren ser analizados a profundidad al interior de los programas, toda vez que aún se encuentran falencias y debilidades en los planes de formación de los programas académicos de la UdeA estudiados en estos aspectos, es decir, aún se encuentran en dichos programa planes de formación rígidos, con gran cantidad de prerrequisitos y correquisitos y sin opciones para que el estudiante elija su propia ruta de formación.

Finalmente, este trabajo investigativo deja una invitación abierta, por ello se presentan algunos cuestionamientos o preguntas, para futuros estudios que se estima servirán de norte para profundizar en currículo, gestión curricular, autoevaluación y autorregulación como elementos determinantes en la estructura académica de los programas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: AUTOEVALUACIÓN Y CURRÍCULO, UN CAMINO POR EXPLORAR

La educación superior definida según la (UNESCO, 1998), como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior”, debe garantizar que todos los procesos que se lleven a cabo, sean de calidad.

Para alcanzar este ideal en el sistema educativo colombiano, los gobiernos de turno han venido implementando diferentes políticas educativas. De allí que, desde la década de los años 80, uno de los objetivos gubernamentales fue el mejoramiento continuo de la calidad académica. (Plan de economía social, 1986-1990, Virgilio Barco). Posteriormente, en los años 90, en el plan de desarrollo denominado “el salto social” se propuso objetivos estratégicos para mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, fomentando la acreditación y fortaleciendo la infraestructura científica y tecnológica. (El salto social, 1994-1998, Ernesto Samper).

Ya en 1992, mediante la aprobación de la Ley 30 se creó el Sistema Nacional de Acreditación SNA, definido en el artículo 53 como el conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos cuyo objetivo fundamental era y es, garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplan con los más altos requisitos de calidad y que realicen sus propósitos y objetivos.

En consecuencia, este sistema, busca que las instituciones de Educación Superior, rindan cuentas tanto al Ministerio de Educación como a la sociedad, acerca de la gestión de sus ejes misionales y, a su vez, garanticen un proceso educativo con altos estándares de calidad.

Con todo lo anterior, la Universidad de Antioquia, como institución pública de Educación Superior, hace parte de este sistema y mediante Acuerdo Superior 046 de 1995, creó el Comité Central de Autoevaluación, con el fin de acompañar en las unidades académicas la consolidación de sus comités de autoevaluación, y coordinar este proceso con fines de

acreditación. Además de revisar sus acciones y proyectos, realizando por supuesto, una reflexión a la gestión de sus programas académicos.

En consecuencia, en varias de las unidades académicas¹, iniciaron de manera voluntaria, procesos de evaluación, en los que se propusieron analizar la pertinencia, tanto de su visión, como su misión, y el proyecto educativo de sus programas, acorde con el “Proyecto Educativo Institucional”, teniendo en cuenta aspectos como el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la continua renovación de las competencias, especialmente las actitudes, los conocimientos, las capacidades y las habilidades requeridas en el mundo del trabajo, aspectos fundamentales para lograr altos niveles de calidad y poder dar cumplimiento a los Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado del Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2013, p 7).

En este contexto, se hace imperioso cumplir con varios aspectos al interior de los programas académicos, evaluar los resultados de sus procesos de formación y la pertinencia de sus proyectos educativos que se reflejan en el documento de proyecto educativo de programa - PEP-, donde debe señalarse por supuesto, los objetivos, los lineamientos básicos del currículo, las metas para su desarrollo, “las políticas y estrategias de planeación y evaluación, y el sistema de aseguramiento de la calidad” (CNA, 2013, p.20).

Podría entenderse entonces que de esta manera la Universidad de Antioquia, como institución de Educación Superior se inscribe en el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la educación superior, en tanto rinde cuentas ante la sociedad y el Estado Colombiano sobre su servicio educativo, suministrando información confiable a los usuarios del servicio educativo y realizando el auto examen permanente de sus programas académicos.

En este sentido, se hace necesario insistir que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está conformado por tres componentes relacionados entre sí: información, evaluación y fomento, (MEN, 2010). En este proyecto se hará referencia al componente de la evaluación, en tanto interesa estudiar los procesos de autoevaluación y

¹ Las unidades académicas son las estructuras que hacen posible que se lleve a cabo las funciones de docencia, investigación y extensión. En la Universidad de Antioquia están distribuidas en Facultades, Escuelas, Institutos y Corporaciones que en lo que sigue de este documento se nombrarán como unidades académicas.

acreditación de los programas en relación con los lineamientos básicos del currículo y su gestión.

Podría entonces aseverarse que de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN, las unidades académicas tienen la potestad de adoptar una dinámica de mejoramiento continuo y realizar una autoevaluación de sus programas a conciencia, este proceso les permite la implementación de cambios acordes a las necesidades de toda la comunidad académica, convirtiendo sus debilidades en fortalezas; o por el contrario, también tienen la opción de elegir quedarse en un reconocimiento público y en el cumplimiento de los requerimientos estatales y no trascender ni realizar mejoras al interior de sus programas.

Sin embargo, es necesario aclarar que de acuerdo al Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, las Licenciaturas están obligadas a realizar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación para poder obtener la renovación del registro calificado².

Por otro lado, la Universidad de Antioquia denota los esfuerzos de las unidades académicas y de sus comités de currículo en la gestión curricular. En la medida en que históricamente, estas han venido realizando transformaciones curriculares, que obedecen a directrices del Estado o de la misma Universidad, a través de normas que dan pautas específicas para estructurar los cambios en los programas académicos.

Por parte de la administración central, cabe destacar los trabajos que la Vicerrectoría de Docencia ha venido realizando en los últimos años, como, por ejemplo, se puede mencionar la “Política para la Renovación Curricular y el Sistema de Créditos” (Universidad de Antioquia, 2005) que se divulgó entre las unidades académicas este mismo año, con el propósito de fortalecer los procesos de transformaciones curriculares.

² Según el Decreto 1075 de 2015, el registro calificado es la autorización que otorga el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación superior legalmente reconocidas, para ofrecer y desarrollar un programa académico.

Así mismo, y apoyados en la “Política para la Renovación Curricular y el Sistema de Créditos” se resalta los trabajos publicados en el año 2008, del Grupo Interdisciplinario de investigación en Currículo (GINIC), en el que desarrollaron conceptos como “flexibilidad curricular, el contexto socioeconómico y los referentes legales de la Política”, Universidad de Antioquia (2016).

Actualmente, la Universidad de Antioquia, teniendo como antecedentes las diferentes transformaciones curriculares de los programas académicos e intentando cumplir con las nuevas disposiciones ministeriales, ha venido creando paulatinamente directrices que permiten gestionar el currículo de una manera adecuada. Aquí cabe mencionar el Acuerdo Superior 418 del 29 de abril de 2014 por la cual se crea y define la Política Integral de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, resaltando la integración de estas con la docencia, la extensión y la investigación; el Acuerdo Académico 467 del 04 de diciembre de 2014 por la cual se establece la Política de Competencia en Lengua Extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia, las cuales implican la modificación del currículo de los programas académicos. Además, es importante resaltar que la Unidad de Asuntos Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia fue creada, entre otras cosas, para apoyar dichas transformaciones y reflexionar en temas curriculares.

De acuerdo con todo lo anterior, se hace necesario indagar sobre la contribución que realiza el proceso de autoevaluación al currículo y a la gestión curricular de los programas que se autoevalúan. Particularmente en este proyecto, surge la pregunta.

¿Cuáles son las contribuciones que hace la autoevaluación con fines de acreditación al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia?

Dejando claro que el horizonte de indagación se centra en estudiar la relación entre el proceso de autoevaluación y las formas de la gestión curricular de los programas de la Universidad de Antioquia.

3. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ INVESTIGAR SOBRE CURRÍCULO, GESTIÓN CURRICULAR Y AUTOEVALUACIÓN?

El proceso de autoevaluación no es un fin en sí mismo, constituye el principal mecanismo de gestión de la calidad de programas e instituciones de educación superior. (García, 2012). En este sentido, el plan de mantenimiento y mejoramiento es un conjunto de estrategias y acciones que se llevan a cabo para que los implicados en el proceso, perciban, de un modo significativo la mejora que los pares académicos sugieren implementar. Así, se podría decir que la autoevaluación también se constituye en un instrumento que permite identificar y priorizar las debilidades del programa.

La finalidad de este estudio es analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo, y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Para ello, fue necesario revisar los documentos de autoevaluación y los planes de mantenimiento y mejoramiento, además de realizar algunas entrevistas con los participantes en el proceso y realizar la revisión de documentos propios de los programas para completar la recolección de datos, componentes y sujetos que materializan de alguna forma, aquello que Gimeno (2010) entiende como el desarrollo del currículum.

Este trabajo de investigación emerge en gran medida, de los interrogantes que se fueron generando desde la revisión de literatura en temas de autoevaluación y currículo. Precisamente porque, si bien se encuentra una gran diversidad de artículos y reportes de investigación que refieren tanto a la autoevaluación, como al currículo en educación superior, estos, muy pocas veces, hacen referencia a la(s) relación(es) entre ellos. Y es precisamente por ello, que la presente investigación se ocupará de analizar la relación entre autoevaluación, currículo y gestión curricular.

Se espera, además, que este estudio permita ofrecer reflexiones a diferentes Comités de Currículo de los programas académicos de pregrado de la Universidad de Antioquia. Así mismo, se considera que los resultados de esta investigación se pueden llegar a constituir en

una herramienta para diversas instituciones de Educación Superior, que desean encontrar en la autoevaluación de sus programas una oportunidad para obtener elementos que le puedan servir para iniciar procesos de mejora y/o transformación curricular.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

4.2 Objetivos Específicos

Determinar qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Identificar aspectos particulares del proceso de autoevaluación, que contribuyan a la cualificación de la gestión curricular de los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Reflexionar críticamente sobre los procesos de autoevaluación de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, en cuanto a la mejora del currículo que les circunscribe y a la gestión curricular que les corresponde, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de los respectivos programas.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

5. ANTECEDENTES

UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La autoevaluación es una herramienta para llevar a cabo el mejoramiento de las instituciones educativas, ya que ésta permite recopilar, sistematizar, analizar y valorar la información sobre las acciones y el resultado de los procesos de la institución. (MEN, s.f). Por su parte, la gestión curricular se puede decir, tiene que ver con la capacidad de planificar, diseñar y ejecutar todo lo relacionado con el currículo de un programa. Siendo importante revisar entonces, las investigaciones que abordan estudios generales sobre aseguramiento de la calidad, sobre el currículo y la gestión curricular en educación superior, términos, además, relacionados con los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas de pregrado.

5.1 ¿Qué hay sobre Aseguramiento de la calidad?

Es así, que en cuanto a investigaciones y estudios relacionados con aseguramiento de la calidad se puede encontrar autores que hacen aportes significativos a este tema, tal como se podrá observar a continuación:

López, García, Batte y Cobas (2015), en su artículo titulado “La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior” desarrollada en el marco de la investigación realizada por el Centro de Estudios de Evaluación de la Calidad de la Educación (CEECE) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela Morales”, abordaron cómo la calidad, la evaluación, la acreditación y la gestión se integran para alcanzar la mejora continua en la educación superior.

Los autores de este artículo, desarrollaron concepciones con referencia al progreso de estos centros educativos y argumentaron cómo se concibe el perfeccionamiento continuo en el marco de la gestión estratégica; profundizaron en los principios, las acciones de avance y los tipos de mejora; además expusieron los procedimientos metodológicos propuestos para la conformación de un plan que dé respuesta a las insuficiencias de la autoevaluación para una institución.

Algunas de las conclusiones de este estudio fueron que la gestión de la calidad de las instituciones de educación superior aporta un número considerado de criterios fundamentales sobre los procesos y resultados que posibilitan tener una información máxima del sistema para la toma de decisiones acertadas en la búsqueda de la excelencia universitaria. Por otro lado, la mejora en la educación superior se alcanza a partir del análisis integrado de los resultados de la evaluación institucional, la acreditación de los procesos universitarios, la gestión de la calidad y el control interno.

Otro estudio pertinente para esta investigación es el de Mejía y Duque (2012), denominado “Aproximaciones a la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior en Colombia”. Los autores pretendieron analizar el sistema de aseguramiento de la calidad, en el marco del sistema de la educación superior colombiana, para ello, se plantearon la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los principales impactos y resultados de la aplicación de las normas sobre el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia?

Como hipótesis, los autores se plantearon que el sistema evidencia severas fallas en el engranaje y racionalidad de sus políticas, así como en las responsabilidades y funciones que deben cumplir las dependencias y entidades relacionadas con el sector, es un sistema lento, fraccionado, y poco operativo, en deuda con sus resultados, con baja cobertura, en especial de su sistema de acreditación. Ellos encuentran que la cultura de la calidad en este nivel educativo, es incipiente y apenas produce sus primeros resultados, en el propósito del mejoramiento de la calidad del Sistema de Educación Superior.

Del mismo modo, el artículo de González (2008), “Calidad en la educación superior concepto y modelos” presentó aportes importantes para la propuesta investigativa, ya que este tuvo como propósito entender el concepto de calidad desde diferentes aspectos. Se confirmó que este concepto tiene múltiples alcances en Educación Superior, dependiendo del ámbito de acción en el cual se aplica: procesos de evaluación, gestión, y planificación estratégica, entre otros.

Adicionalmente, Riaño (1998), en su artículo “La evaluación de la calidad de la Educación Superior” describió algunos de los enfoques acerca del concepto de calidad en la Educación

Superior, se expusieron algunas ideas sobre cómo evaluar la calidad de la formación de profesionales en Cuba y se resaltó la importancia de evaluar el cumplimiento de la misión planteada por la institución.

Así mismo, Acuña (2012), en su artículo “Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior” hizo aportes importantes que se pueden retomar en la propuesta de investigación con referencia a los modelos de gestión. Este escrito mostró un modelo de gestión de calidad académica, teniendo como objetivo principal integrar todos los esfuerzos que, en su momento, realizaron las universidades dentro de un esquema con el propósito del mejoramiento continuo de todos los programas que se ofrecen. Lo anterior incluyó el análisis y evaluación de los componentes primordiales del quehacer educativo, a saber: toda la comunidad universitaria.

Es también de resaltar, el artículo “Aseguramiento de calidad en gestión de instituciones de educación superior: expectativas y desafíos” de Silva (2006), el cual hizo algunos comentarios del estudio realizado por el profesor Raúl Atria para el Consejo Superior de Educación (CSE), sobre la base de los informes de autoevaluación de algunas universidades integrantes del Consejo de Rectores.

5.2 Investigando las apuestas curriculares

Ahora bien, en lo que respecta a currículo, se relacionan investigaciones y estudios que tratan este, además, también se reseñan algunos textos que guardan una relación directa con otros temas que hacen parte de esta investigación como lo es aseguramiento de la calidad, evaluación y acreditación.

Es así que se puede señalar de acuerdo a lo anterior, que Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), realizaron una investigación llamada “Estudio descriptivo sobre currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior”. Este estudio se desarrolló desde un diseño cualitativo y tuvo un enfoque descriptivo, que buscó especificar las características de los elementos de los planes de estudio y su concordancia con las normas de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada a docentes y directivos y la revisión documental (planes de estudio, documentos institucionales y del programa).

Algunos de los hallazgos más relevantes de la investigación fueron:

En primer lugar, es posible evidenciar que la flexibilidad del programa se encuentra incluida en los documentos consultados. La doble titulación y la movilidad estudiantil y profesoral reflejan la existencia de ésta en el currículo. De otra parte, los docentes hacen referencia a la flexibilidad, en tanto afirman que existen proyectos pedagógicos al interior de los programas que favorecen la aplicación de la flexibilidad en la formación de los estudiantes.

En segundo lugar, la interdisciplinariedad ha sido fortalecida en los últimos años con el desarrollo de los proyectos pedagógicos como metodología de planeación de la enseñanza formal; además, los docentes relacionan la interdisciplinariedad con la investigación y la formación de grupos de investigadores y de semilleros.

En tercer lugar, el concepto de transversalidad no se evidenció en los documentos estudiados, pero los directivos afirmaron que ésta se encuentra normalmente implícita en los proyectos académicos del programa y en los proyectos de aula, desde el modelo pedagógico que se trabaja. Además, la integralidad hace parte de la filosofía de los programas y de la institución, evidenciada en los planes de estudio que proporciona una educación integral y en actividades paralelas a la docencia, ofrecidas a estudiantes y docentes.

Como síntesis de esta investigación, los autores señalaron que la flexibilidad es lo más complejo en los propósitos formativos, pero al mismo tiempo el más conocido y aplicado. Además, la interdisciplinariedad es aplicada de forma parcial, manteniendo los problemas de la fragmentación de la enseñanza, y la desarticulación de saberes. Así mismo, la transversalidad constituyó en dicho estudio, un concepto casi desconocido y aunque se entiende y se aplica, no fue referenciado en los documentos revisados; en algunos programas objeto de la investigación, no se hace explícito la interdisciplinariedad como componente en el plan de estudios; por otro lado, la integralidad en la práctica formativa de profesionales, se desdibuja, delegando su desarrollo especialmente a las asignaturas de humanidades o a bienestar universitario.

Además de lo anterior, Arias (2012), realizó una investigación denominada “Currículo inclusivo en la coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza

Cadavid”. Esta tuvo como enfoque la teoría fundamentada, con un diseño cualitativo, que permitió construir conceptualmente la esencia del devenir del estudiante.

La población para este estudio fueron estudiantes de la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, los instrumentos utilizados fueron la observación directa, la cual se llevó a cabo durante 18 meses en los espacios en los cuales se desarrollaban las actividades relacionadas con los procesos de diseño curricular y la práctica pedagógica; la entrevista semiestructurada, permitió afianzar el análisis y confrontar los hallazgos, a través de esta se indagó a los estudiantes sobre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que daban cuenta de los postulados de inclusión en la coordinación de las Ciencias Básicas.

Entre los hallazgos de esta investigación se puede destacar:

Primero, el diseño curricular y las prácticas pedagógicas de la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, se soportan bajo los paradigmas de homogenización, en donde ha sido la autoridad del docente predominante en el proceso educativo, este es el centro del proceso de enseñanza, es el transmisor de conocimientos hacia los estudiantes.

En segundo lugar, se exige la memorización de los conocimientos narrados por el profesor, el énfasis es puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos. La evaluación de aprendizaje tiene un carácter reproductivo, va dirigido a los resultados dados por verificaciones a corto, mediano y largo plazo.

El autor de la investigación propuso que, mediante la actividad conjunta entre estudiantes y profesores, y entre pares de toda índole, es que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y un clima afectivo indispensable en el proceso, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados.

Por su parte, Vargas (2009), en su investigación “La Evaluación Curricular y la Acreditación de Programas Educativos, Desplazamiento y Desarrollo” pretendió analizar el impacto de la evaluación y acreditación de programas educativos, para lo cual se planteó las preguntas de

investigación ¿Cómo se conforma históricamente el debate de la evaluación educativa? ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de evaluación de la calidad en educación superior en el campo de la evaluación curricular? ¿Cuáles son los cambios reales que presentan actualmente el campo de la evaluación curricular y sus actores en su desplazamiento por los programas de evaluación de la calidad en Educación Superior?

El problema de estudio que se planteó el autor en esta investigación fue “El desplazamiento de la evaluación curricular por la evaluación y acreditación de programas educativos que realizan los programas de evaluación de la calidad de la educación superior en México”.

La metodología en la primera parte de la investigación, estuvo basada en un trabajo tipo documental, de corte descriptivo, con el propósito de elaborar el estado del conocimiento. Entre los resultados preliminares de la investigación, se pudo destacar que, con la elaboración del estado de conocimiento, se permitió analizar y aclarar los orígenes y desarrollo de conceptos como evaluación, evaluación curricular, currículum y acreditación en el sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica.

Lo anterior, permitió proyectar para una siguiente fase de la investigación, la realización del estado de conocimiento en el sistema educativo mexicano y la realización del análisis del impacto que los programas de evaluación de la calidad en Educación Superior han tenido en la evaluación curricular.

Asimismo, Fernández (2016) realizó una investigación titulada “Transformación curricular por competencias del programa analítico: evaluación del micro currículo bajo el enfoque ecosistémico formativo”, en el marco del proceso de innovación curricular de la Universidad de Carabobo, asumido desde una perspectiva Ecosistémica con el propósito fundamental de repensar el perfil académico-profesional para la internacionalización y la pertinencia social. Basándose en las necesidades observadas, planteó como objetivo transformar el programa analítico por competencias de la unidad curricular.

Para ello, utilizó la investigación descriptiva de campo con la técnica del grupo focal y observación participante. El abordaje metodológico se estructuró en la primera y segunda de las cinco fases del Enfoque Ecosistémico Formativo, a saber: Fase I. Deconstrucción, Fase II. Reconstrucción. Los sujetos de estudio consultados para tal fin, fueron representados por

los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y expertos en el área curricular.

En síntesis, de acuerdo a los resultados arrojados por la investigación, consideró que asumir la transformación curricular por competencias del micro currículo implica llevar a cabo tareas relevantes para garantizar la fluidez de los procedimientos y decisiones, las cuales impulsan cambios y generan compromisos con la vigencia y calidad de la praxis educativa, además, revelan los niveles de participación y la diversidad de procedimientos tecno-curriculares, la toma de decisiones, los recaudos necesarios y la trascendencia de la evaluación micro curricular. Lo que, además, exige la reconstrucción de las formas de pensar y construir conocimientos que conduzcan al encuentro de visiones inter y transdisciplinarias y a la calidad de la formación de los profesionales.

Anzola (2014), en su artículo “Reformas al currículo y regulación a la enseñanza del Derecho el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes” expuso cómo los exámenes de Estado de calidad de la educación superior y los procesos de acreditación han limitado el proyecto de una enseñanza alternativa del Derecho en la Universidad de los Andes.

Así mismo, Cuervo (2015), en su artículo “El currículo y las teorías curriculares: Aportes para un debate amplio sobre la calidad de la Educación Superior”, expuso cinco puntos que pueden ayudar a reflexionar sobre el concepto de currículo, además de hacer algunos aportes para el debate de lo que se podría entender por calidad en Educación Superior en Colombia, teniendo en cuenta el currículo universitario y sus potencialidades como concepto y práctica.

Salas (2016), realizó un estudio llamado “¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico?”. El objetivo de este trabajo fue actualizar las bases teórico-metodológicas de los diferentes procesos de la evaluación curricular, como etapa esencial para poder sustentar sobre bases científicas el perfeccionamiento y rediseño curricular en la educación médica de pregrado y posgrado.

Se trató de un estudio cualitativo de carácter descriptivo (desarrollado desde el año 2009), con el propósito de recomendar una estrategia de evaluación curricular en la educación médica cubana. Empleó métodos teóricos a fin de realizar el análisis y síntesis de revisiones documentales y bibliográficas sobre las temáticas relacionadas con el objeto de la

investigación; como método empírico realizó entrevistas a profesores y discusiones en las actividades docentes efectuadas en el marco de los cursos básicos, diplomados y la maestría en educación médica, efectuados en la República Bolivariana de Venezuela y en la Escuela Nacional de Salud Pública durante este período, cuyos resultados fueron analizados y consensuados en dos talleres metodológicos con directivos y profesores de las diversas instituciones de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

En síntesis, considero que la evaluación curricular, constituida como una herramienta científica que permite asegurar el incremento de la calidad de los currículos y de los procesos formativos de los recursos humanos en salud, se debe desarrollar de forma sistemática en una universidad de ciencias médicas que se redimensiona de forma permanente, desde un nuevo posicionamiento, que incrementa su compromiso institucional con la sociedad.

5.3 Gestión curricular

En cuanto a investigaciones y estudios de la gestión curricular relacionados con autoevaluación y acreditación, se encontró una escasa bibliografía, por ello, se relaciona la investigación de Soler y Martínez (2014), denominada “Gestión curricular, base de calidad académica”, en la cual plantearon reflexiones frente a la gestión del currículo, afirmando en su momento, que ésta es la base para un proceso de aprendizaje y enseñanza que responda a los requerimientos de la Educación Superior, los objetivos institucionales y las políticas de calidad.

En este proyecto, como método se utilizó el procedimiento de convocatoria a reuniones, talleres con líderes curriculares, docentes y coordinadores, desde la Unidad de Apoyo con una de sus acciones que es el seguimiento a la implementación curricular y la asesoría en temas de pedagogía, currículo y evaluación, aplicando los métodos científicos cualitativo y cuantitativo, dando inicio con el estudio al estado del arte.

En esta investigación, se desarrolló un proceso de reflexión interactuando con docentes de diferentes programas y disciplinas, con el objetivo de generar el dialogo de saberes y actualización de terminología propia del modelo pedagógico y el diseño curricular basado en competencias, escuchar inquietudes y propiciar espacios de discusión, promoviendo un

proceso de permanente actualización, capacitación y análisis con miras de cualificar el rol del docente en los procesos académicos.

Además, entre los conceptos que se trabajaron con los docentes en referencia a la gestión curricular se tuvo el aprendizaje significativo, el cual se produce cuando se relacionan los conocimientos previos que trae el estudiante con los conocimientos nuevos que se adquieren; el currículo, el cual lo definen como Plan de Acción documentado que incluye todos y cada uno de los aspectos a desarrollar en el aula.

En términos más concretos, el currículo para ellos, es un espacio de enlace entre la teoría y la práctica educativa, determinado por factores políticos, culturales, económicos y sociales; diseño curricular, definido como el que desarrolla la conceptualización y temática disciplinar e interdisciplinar de la asignatura o el curso, además, propone las competencias específicas a desarrollar en el estudiante, detalla las metodologías y didácticas a implementar por parte de los docentes, los recursos requeridos, los criterios y mecanismos de evaluación.

Otro concepto trabajado con los docentes fue la flexibilidad curricular por ciclos propedéuticos, el cual permite propiciar oportunidad de movilidad al estudiante, transferencia entre programas e instituciones y ofrecer una ruta determinada de formación que responda a las inquietudes e intereses de los estudiantes en su proceso formativo y su proyecto de vida; la evaluación, definida como la acción pedagógica de apreciar, valorar, acompañar, calcular y medir los avances del estudiante, el desarrollo de competencias, la interrelación entre conocimientos y procesos. La interdisciplinaridad es definida como la capacidad de poner en práctica el conocimiento entre varias disciplinas, conectándose entre ellas para lograr una conciencia holística del saber.

Los autores de esta investigación concluyeron que la experiencia dejó la necesidad de los docentes y coordinadores en obtener elementos que apoyen el manejo del modelo pedagógico. Se evidenció interés en la cualificación docente y la actualización en temas sobre currículo, evaluación y pedagogía.

Por otro lado, Castro (2005), en el trabajo titulado Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa, afirma que la reflexión y análisis desarrollado en este artículo, se propone instalar en el centro de las preocupaciones de la educación la

necesidad de gestionar el currículum cómo el componente medular de la acción educativa en cada institución. Esto implica comprender las racionalidades que subyacen en la construcción del currículum escolar; también, evidenciar los énfasis en la gestión del currículum, mediatizado por decisiones externas a la escuela, revelando la mayoría de las veces intereses globales más que institucionales. Así como, introducirse en los desafíos que depara agenciar el aprendizaje y la enseñanza en la institución escolar para dar respuesta a las necesidades de desarrollo de los alumnos y alumnas. Igualmente, se pone en contexto a la gestión del currículum frente a la innovación y el cambio, revelando las invariables claves que se debe sortear. Finalmente, el rol directivo y el proyecto curricular en la gestión escolar, se muestran como los dispositivos que tienen la tarea de articular la compleja gestión del currículum en la escuela hoy.

Castro (2005), en su trabajo *Gestión Curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa* realiza un análisis a la necesidad de gestionar el currículo como un componente significativo en la acción educativa de cada institución, proyecta la inclusión de la gestión curricular como un nuevo constructo que permite situar el quehacer de la escuela en su esencia y tiene como centro el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Así mismo, El documento “La Gestión Curricular; Procesos y Tendencias. Una Revisión Documental, los autores Morales, Preciado, Samit y Hernández (2017) exponen los resultados de la revisión de la producción académica de los últimos diez años, sobre la cual se estructura un marco referencial de los procesos, decisiones y prácticas que constituyen la gestión curricular; para su desarrollo se realizó una revisión sobre las tendencias conceptuales de currículo y de la gestión en el contexto educativo; posteriormente, se presenta el concepto, características y fines de la gestión curricular, además, de los procesos y procedimientos que se desarrollan mediante las fases de diseño, implementación, evaluación y rediseño curricular que han sido descritas en la literatura como las prácticas que desarrollan la gestión curricular de manera general en la institución en los niveles micro, meso y macro curriculares. Seguidamente, se exponen los actores involucrados en la gestión curricular institucional, con un enfoque incluyente que postula una metodología reflexiva y dinámica que se ejecuta por todos los miembros de la institución; después de ello, se establecen las tendencias de la gestión curricular que se dirigen a caracteres investigativo, pedagógico-didáctico, teleológico

y gerencial. Y finalmente el artículo concluye con la relevancia del establecimiento de procesos de gestión curricular de forma coherente y estructurada al contexto interno y externo de la institución, así como un ejercicio riguroso y fundamental para el mejoramiento y el fortalecimiento de la calidad de la educación superior.

El trabajo se realizó mediante un enfoque mixto de investigación que incluye técnicas propias del modelo cuantitativo en un primer análisis de las categorías, combinado con técnicas cualitativas de categorización de la información a partir de contenidos.

El proceso de investigación es de tipo descriptivo y se realizó bajo la metodología de análisis de contenido y revisión documental.

En los resultados del análisis de los textos incluidos en la revisión documental, se presenta la conceptualización de currículo como el pilar de la gestión curricular, se puntualizan las características del concepto de gestión y su pertinencia en el contexto educativo y posteriormente, se presenta el desarrollo de las preguntas orientadoras, que Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS Especialización en Docencia Universitaria constituyen el marco referencial de la gestión curricular.

Se hacen aproximaciones al concepto de gestión y currículo con el fin de develar los elementos y términos generales que constituyen la gestión curricular, facilitando la comprensión y el desarrollo de la complejidad de los contenidos que se exponen más adelante.

Inicialmente, se presenta la gestión en el ámbito de la educación y posteriormente postula las perspectivas del currículo que se reportan en la literatura.

Otro texto que se tomó como referente para esta investigación, es el titulado Gestión Curricular por competencias en la Educación Superior. La perspectiva humanística del enfoque socio formativo. García, López, López y Aguilar (2011), en este libro es de relevancia social, donde se desarrolla un análisis y reflexión del estado actual de los currículos en la educación superior, enfocándose principalmente en las estrategias, objetivos o finalidades que los diferentes entes educativos utilizan para llevar a cabo el perfil estudiantil deseado socialmente. Sin embargo, aunque las estrategias curriculares siempre están

presentes, los autores destacan la importancia de que tales estrategias estén direccionadas y pensadas desde un enfoque socio formativo, es decir, que las competencias que proponen los currículos sean flexibles y respondan no solo con las demandas sociales sino también, aquellas que estén pensadas desde y para el sujeto y sus alcances.

El currículo propuesto por los autores, es aquel que debe dar respuesta a la realidad del sujeto, es decir, a las problemáticas que lo rodean y lo aquejan, un currículo humanizado que tenga en cuenta las competencias históricas y geográficas. De esta manera, se propone llevar a cabo este currículo a partir del quehacer docente, no guiado desde una educación tecnócrata, para los que en su mayoría han sido formados y mecanizados que principalmente busca el “cómo hacer” “cómo diseñar planes de estudio, programas y cursos, sino que sea este un sujeto crítico y reflexivo que opere en la gestión curricular.

Se destaca entonces, la importancia de empezar accionar sobre lo que tradicionalmente se ha implementado en los currículos y la concepción del mismo, esto con el fin de no caer nuevamente en el pragmatismo que los autores destacan que se vive en la actualidad. Por ende, se debe repensar la propuesta de un currículo más dinámico, más cercano a las vivencias y experiencias personales desde el enfoque humanístico, crítico y social.

5.4 Panorama de las investigaciones sobre autoevaluación y acreditación

Por su parte, los estudios e investigaciones sobre autoevaluación y acreditación son más abundantes, denotándose el interés actual en indagar sobre estos temas.

Es así, que Marengo y Tovar (2009), realizaron la investigación titulada “Proceso de autoevaluación en pregrado con miras a la acreditación de calidad.” En este estudio, los autores propusieron como metodología, la construcción de un marco referencial con base a la normatividad de la Universidad del Atlántico y de los Programas. Para ello, diseñaron instrumentos y su respectiva validación en talleres con autoridades del programa académico. Se aplicaron entrevistas formales de diagnóstico a directivos, profesores, estudiantes y trabajadores, con cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, quienes conjuntamente evaluaron las áreas básicas para el proceso investigativo.

Para los resultados e interpretación de esta investigación, propusieron, luego de la aplicación de los instrumentos, elaborar un cuadro bajo la denominación: Proceso de admisión, selección y deserción de estudiantes, que tuviera relación con la aplicación de los instrumentos en el que el factor a analizar, fue el estudiante. Para los docentes, se elaboró un cuadro que tuvo en cuenta: Forma de vinculación, si es de tiempo completo, medio tiempo, cátedra y/o dedicación exclusiva y el tipo de su formación, su hoja de vida, título del trabajo de pregrado, entre otros aspectos.

Entre los hallazgos más importantes de esta investigación se resaltan:

Primero, las circunstancias y características de la autoevaluación, cuyo enfoque es lograr la calidad de programas académicos, detentan varios comportamientos entre las deficiencias y las eficiencias, que envuelven a profesores, administradores, estudiantes y trabajadores. Segundo, los requisitos de ingreso deben estar debidamente normatizados e institucionalizados para todos los programas de la Universidad. La participación de los docentes en la flexibilización y modernización del currículo acorde con el Decreto 2566 de 2003, derogado por el artículo 45 del Decreto 1295 de 2010, que tuvo en cuenta las competencias, imprimió un nuevo enfoque curricular con mayor participación del claustro. Tercero, se requiere más material especializado para los programas, que debieran contar con una biblioteca propia además de la Biblioteca Central. Se necesita elaborar un manual de procedimiento, que delimite lo que le corresponde a cada funcionario del cuerpo directivo, del Programa y de la Facultad.

Los autores manifestaron que las debilidades mencionadas son propuestas que colaborarían en el proceso de la autoevaluación con miras a la acreditación de un programa académico, teniendo como urgencia, que los currículos de los diferentes programas de las universidades sean objetos de cambio y se interrelacionen con las exigencias de los campos científicos, sociales y culturales.

Por su parte, Ramírez y Almeida (2012), en su artículo “La acreditación de la Educación Superior colombiana: balance y perspectivas”, explicaron aspectos de dos procesos que buscaban que la oferta de los servicios educativos en el nivel superior, fueran ofrecidos con calidad en Colombia, estos son: el registro calificado, el cual es liderado por la Comisión

Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior- CONACES, del Ministerio de Educación Nacional- MEN, el cual es de carácter obligatorio para todos los programas que son ofrecidos por las Instituciones de Educación Superior y el proceso de Acreditación, proceso dependiente del Consejo Nacional de Acreditación-CNA, adscrito igualmente al MEN. Este, a diferencia del proceso del registro calificado es de carácter voluntario, el cual los programas de las instituciones de Educación Superior deciden autoevaluarse con miras a la acreditación.

Estos dos procesos constituyen herramientas importantes para determinar si una institución de educación superior cuenta con los elementos o recursos necesarios para ofrecer a la sociedad una educación de calidad.

Adicional a lo anterior, el documento “Tendencias en la autoevaluación y acreditación de programas curriculares e instituciones” de Herrera y Niño (2006), revisaron varios modelos que son utilizados en Colombia, América Latina, Estados Unidos y Europa relacionados con la autoevaluación y acreditación de programas curriculares e instituciones. Se plantearon divergencias y convergencias de diferentes modelos utilizados.

Además, en el documento se mostró que existe una clara tendencia de pasar de sistemas de control hacia sistemas que fomenten la calidad de educación. También se hizo referencia a sistemas de acreditación en el mundo haciendo una diferencia entre semejanzas y diferencias y al papel que juega la evaluación, señalando que este concepto tiene dos aspectos a saber, un aspecto interno que es la autoevaluación y otro que es externo llamado a veces evaluación externa o heteroevaluación.

Además, en el estudio de Román (2011), denominado “Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar” se propuso como propósito analizar los aportes de la autoevaluación al proceso de implementación de un programa de cambio y mejora escolar.

La autora hizo un recorrido por los diferentes ámbitos de intervención que estructuraron el apoyo y la asistencia técnica externa a un conjunto de escuelas urbano marginales chilenas desde el referente de eficacia escolar.

Los resultados de esta investigación ofrecen un conjunto amplio y variado de modificaciones y ajustes al programa de mejora que emergen de las acciones de diagnóstico, sistematización y mediciones del rendimiento escolar, que estructuraron la autoevaluación realizada.

Por su parte, Gómez y Suárez (2017), en su estudio “Análisis de congruencia de los criterios de acreditación en la evaluación curricular” señalaron que la acreditación de la educación superior implica el cumplimiento de criterios mínimos de calidad que responden a las demandas de la sociedad globalizada.

Este trabajo tuvo como objetivo principal el análisis de los criterios de acreditación y los niveles alcanzados en las funciones básicas de docencia e investigación, a través de una matriz de cumplimiento. Entre los principales hallazgos se encontró que el personal docente de asignatura es uno de los pilares fundamentales de la educación superior al realizar funciones sustantivas de investigación; así mismo, la presencia de infraestructura idónea no garantiza la calidad educativa sino se cuenta con un plan de estudios que contribuya al crecimiento social.

Adicionalmente, Rojas y López (2016) realizaron un estudio llamado “La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas”. El propósito de este estudio fue verificar los resultados de la acreditación institucional en los procesos internos y los realizados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en los procesos externos relativos a la gestión institucional en un grupo de universidades chilenas, estableciendo patrones y grados de consistencia entre ellos.

Para ello, analizaron contenidos referentes a la gestión en los dictámenes de la Comisión Nacional de Acreditación, los planes de mejoramiento de los informes de autoevaluación de cada universidad, teniendo como referencia los planes estratégicos de desarrollo institucional y la percepción de actores internos, sobre gestión interna y resultados de los procesos de acreditación institucional. Para realizar el análisis fueron considerados aspectos como: planes de mejoramiento institucional contenidos en los informes de autoevaluación institucional; planes estratégicos de desarrollo institucional y percepción de actores internos.

Los resultados fueron discutidos en función de las tendencias en los procesos de aseguramiento de la calidad de universidades a nivel mundial y de las políticas nacionales en

el tema. A partir de estos, señalaron que los procesos internos evidencian menos debilidades que los procesos externos y constataron un moderado grado de consistencia entre los resultados de los procesos internos y externos de aseguramiento de la calidad. Encontraron que el criterio menos mencionado fue el referido a análisis institucional y los aspectos deficitarios más frecuentes fueron la coordinación interna, débiles sistemas de información y las diferencias en las capacidades instaladas en las unidades académicas y administrativas.

La gestión administrativa y financiera fue el único objetivo estratégico establecido en todas las universidades, dando cuenta con ello de la importancia que se asigna al financiamiento en la gestión. En cuanto a la percepción de los actores internos, observaron que el desempeño de la gestión institucional fue juzgado positivamente, sobre el 94% de las calificaciones de los actores internos se ubicó sobre el nivel “suficiente” o “acuerdo mínimo”: Sobre este aspecto, señalaron que a pesar de las diferencias existentes entre los regímenes jurídicos, antigüedad y tamaño, las diferencias en la percepción de los actores internos no fueron significativas, al igual que en los aspectos más generales de los planes de mejoramiento.

En síntesis, señalaron que, en los procesos de acreditación de las universidades chilenas, el tiempo de acreditación está definido por la evaluación de criterios a partir de la información suministrada por el informe de autoevaluación institucional y del juicio de los pares externos. Además, evidenciaron la necesidad de mejorar la coordinación de las unidades internas y los sistemas de información.

Por su parte, Cano, Vásquez y Palacios (2017) realizaron un estudio titulado “Una metodología novedosa de autoevaluación para la acreditación de programas universitarios”.

Teniendo en cuenta la necesidad de estandarizar un enfoque metodológico para realizar la autoevaluación de programas de pregrado de forma consistente y coordinada, de fácil aplicación en diferentes contextos y programas académicos, este estudio buscó diseñar una metodología de autoevaluación de programas académicos de pregrado que se encuentran en procesos de acreditación o reacreditación de alta calidad.

Para esto, realizaron una revisión de los requerimientos que exige el CNA de Colombia para la acreditación de programas de pregrado, y propusieron actividades para cada etapa del

proceso de autoevaluación, las cuales se validaron en el proceso de reacreditación del programa de Administración de Empresas ofrecido por la Universidad de Medellín.

El diseño, implementación y ejecución de las metodologías de autoevaluación de programas de pregrado se soportó sobre plataformas informáticas, de fácil acceso y uso, principalmente en plantillas automatizadas en MS Excel, en donde se incluyeron los formatos, fórmulas, y esquemas requeridos para cada actividad de las cuatro etapas establecidas para lograr el proceso de evaluación y mejora de características y factores necesarios para la acreditación, a saber: ponderación; recolección de información; emisión de juicios y planes de acción.

En síntesis, consideraron que la metodología desarrollada representa una solución de bajo costo de implementación y funcionamiento para la autoevaluación de programas de pregrado, debido a que se basa principalmente en herramientas informáticas de uso común y fácil acceso, al igual que emplea herramientas cualitativas y cuantitativas sencillas y de aplicación en diferentes ámbitos académicos y empresariales; permitiendo que se reduzca el tiempo y el esfuerzo requerido por el personal administrativo de los programas de pregrado para diseñar y ejecutar un proceso de autoevaluación confiable.

Finalmente, afirmaron que la agenda futura de investigaciones sobre el aseguramiento de la calidad en universidades chilenas debe considerar tanto los avances existentes en el tema, como los aspectos aún no asumidos; respecto de lo cual existen algunas iniciativas de fomento.

Por su parte, en el artículo “Acreditación y Flexibilidad Curricular”, Ortega (2017) examinó la relación entre acreditación y flexibilidad curricular, conceptos que pertenecen a planos diferentes pero que alcanzan ciertos grados de presuposición mutua. El objetivo central fue indagar sobre los efectos de la política de acreditación en la flexibilidad curricular en el campo de la Educación Superior en Colombia. Para ello, propuso y desarrolló un modelo teórico-metodológico que articuló seis categorías examinadas desde la relación acreditación y flexibilidad curricular, permitiendo la descripción de dicho impacto y aplicó el modelo en un estudio de caso, el programa de Antropología de la Universidad del Cauca.

Además, Gómez, Suárez y Espinoza (2016) realizaron un estudio llamado “Crítica a los criterios de acreditación como directriz en la evaluación curricular”. Se trató de un estudio

descriptivo que buscaba especificar las propiedades de los criterios de acreditación establecidos por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de la Psicología en México (CNEIP) para analizar su relación con el análisis curricular de la licenciatura en Psicología a partir de la comparación con los niveles alcanzados en las funciones básicas de docencia e investigación a través de una matriz de cumplimiento.

Entre los principales hallazgos se encontró que el personal docente de asignatura es uno de los pilares fundamentales de la educación superior al realizar funciones sustantivas de investigación; así mismo, concluyeron que la presencia de infraestructura idónea no garantiza la calidad educativa sino se cuenta con un plan de estudios que contribuya al crecimiento social. Señalaron que los procesos de acreditación han favorecido en las instituciones de educación superior una actitud hacia el fortalecimiento y desarrollo de sus programas académicos.

Así mismo, Solari, Rivera, Urriola y Álvarez (2016) elaboraron un estudio titulado “La acreditación, uno de los caminos que lleva a la calidad en la educación superior. El caso de la carrera de cinesiología de la Universidad de Antofagasta, Chile”, cuyo propósito fue describir la experiencia de los procesos de evaluación interna (autoevaluación) y externa (acreditación de la carrera de cinesiología de la Universidad de Antofagasta).

Según los dictámenes revisados en este estudio, afirmaron que las universidades no realizan investigación suficiente, no tienen vinculación sistemática con el medio y poseen un perfil de egreso adecuado. Por tanto, señalaron que, en su mayoría, esta dimensión debe ser mejorada para dar una respuesta más completa a la estructura curricular, mayormente rígida, que retrasa la titulación oportuna (dimensión proceso de formación). Además, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el 50% de los dictámenes tiene observación de mejora. Precisarón, además, que en futuros estudios de acreditación es recomendable analizar la diferencia de años de acreditación que obtienen las universidades privadas en comparación con los años que obtienen las universidades estatales.

También, Martínez, Tobón y Romero (2017) realizaron un estudio llamado “Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina”. El propósito de este estudio fue analizar algunas problemáticas que enfrenta la educación

superior en América Latina al llevar a cabo procesos de acreditación de la calidad, con la intención de promover su efectivo aseguramiento a través de una cultura institucional, donde no es suficiente lograr la acreditación, sino que el reto es generar una verdadera transformación de las prácticas educativas centradas en contenidos y tener impacto en investigación, tecnología y resolución de los problemas sociales.

Por su parte, Cunill, Oramas y Márquez (2016), realizaron un estudio llamado “Experiencias en evaluación y acreditación de programas de maestrías”. El objetivo de este estudio fue exponer los resultados alcanzados en los procesos de evaluación y acreditación de programas de maestrías en la Universidad de Ciencias Médicas de la Habana (UCMH) a partir de la implementación del Sistema de Evaluación y Acreditación de las Maestrías (SEA-M) y mostrar algunas experiencias.

Como resultado de la investigación realizada, encontraron que La UCMH, pionera en acreditación de programas entre los CEMS en Cuba, ha recibido 31 procesos de evaluación externa a Programas de Maestría con resultados satisfactorios, logrando acreditar a categoría superior en todos los casos. De estos procesos, 10 corresponden a re acreditaciones, lo cual orienta una adecuada utilización del sistema de gestión vigente (SEA-M) para la mejora continua de la calidad de los programas de formación de Máster.

Al analizar los resultados, evidenciaron la motivación creciente generada en torno a la acreditación de los programas de maestrías en la UCMH, sin embargo, afirmaron que la autoevaluación como método de evaluación sistemática y elemento primario para realizar los cambios necesarios, no se establece como una actividad permanente.

Del mismo modo, Bermúdez, García y Pérez (2017), realizaron un estudio titulado “La evaluación y acreditación en educación superior para la mejora de la calidad educativa”.

En este estudio presentaron una reflexión sobre los aspectos importantes a considerar para continuar con las acciones de los procesos de acreditación que realizan organismos nacionales de evaluación y acreditación como son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en

Psicología (CA-CNEIP); así mismo, elaboraron una propuesta de las acciones que consideran importantes en el proceso de acreditación.

En síntesis, concluyeron que el futuro de la educación superior en México debe entenderse como un esfuerzo de los sectores sociales mexicanos, comprometidos para dar respuestas pertinentes a las crecientes presiones y tendencias de la modernización globalizadora; señalando que las ventajas de considerar los procesos de evaluación con fines de acreditación para las instituciones de educación superior son involucrarse en la cultura del cambio, de la evaluación y de la calidad, elevar su prestigio como instituciones formadoras de recursos humanos de alta calidad, tener la posibilidad del reconocimiento público de su calidad gracias al aval de un organismo acreditador reconocido socialmente, establecer procesos de mejora continua y trabajar siempre en favor del mayor beneficio de los estudiantes.

Por último, se tomó como referente importante para la investigación, el trabajo realizado por Goyes y Uscategui (2004), “Incidencias de la acreditación de Programas en los currículos universitarios”. Esta investigación tuvo el propósito de dar a conocer el posible impacto que los procesos de acreditación han tenido en los currículos de los programas académicos de universidades que han acudido de manera voluntaria a la evaluación con fines de acreditación.

En síntesis, los estudios aquí planteados se pueden agrupar, grosso modo, en categorías que están directamente relacionadas con el objeto de estudio de esta investigación. Es así, que aquí se relacionan estudios o investigaciones que tienen que ver con currículo, incluyendo sus componentes de flexibilidad, interdisciplinariedad, transversalidad e integralidad; gestión curricular y su incidencia en la calidad educativa; autoevaluación y acreditación; evaluación curricular y acreditación; mejora continua, calidad de la educación superior; aseguramiento de la calidad; críticas a los criterios de acreditación.

En su gran mayoría, las investigaciones anteriormente relacionadas tienen como tema central de estudio los procesos de autoevaluación y acreditación y su incidencia en los programas académicos a nivel general. Algunos pocos, hacen relación directa al impacto de estos procesos en el currículo, además, en el desarrollo de esta investigación se ha encontrado una

escasa bibliografía que relacione la gestión curricular y los procesos de autoevaluación y acreditación.

Con lo anterior se puede decir que este campo de análisis e investigación en currículo, gestión curricular, autoevaluación y acreditación en Educación Superior en Colombia, no es para nada nuevo, las distintas investigaciones citadas lo demuestran, aunque es evidente que se requiere una mayor profundidad investigativa acerca de los procesos de gestión que se desarrollan actualmente en la Universidad, permitiendo de este modo, ratificar la pertinencia del problema y la pregunta de investigación de este estudio. Sea pues, una oportunidad esta investigación, para indagar sobre los aportes que hace la autoevaluación al currículo y a la gestión curricular de los programas de la Universidad de Antioquia.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

6. MARCO TEÓRICO

CONCEPTOS E IDEAS DE SUSTENTO

6.1 Educación superior: una riqueza de la sociedad

La Educación Superior, es un tema que se ha tratado desde la época medieval, caracterizándose desde entonces por responder a las necesidades sociales. Ésta se impartía en instituciones privadas dedicadas a la Docencia y la Investigación; posteriormente, por la necesidad de certificación de estas, se requirió del reconocimiento por parte de la Iglesia o del Estado, dando así origen al carácter público y privado de la Educación.

Desde el medioevo, (González, 2006), data la aparición de la universidad con el propósito de formar a los jóvenes en las profesiones como la teología, derecho, medicina, filosofía y las artes, toda vez que estas se caracterizaban por ser de la cristiandad. El termino universidad deriva del latín *universitās magistrōrum et scholārium* que grosso modo significa comunidad de académicos y profesores. Aunque sus orígenes tienen antecedentes desde Grecia, Roma, se precisa que la Universidad de Bolonia fue la primera en ser fundada entre los mediados del siglo XII Y XIII, específicamente en el año 1088. Inicialmente, las universidades surgieron como corporaciones, gremios de artesanos, comerciantes o asociación corporativa con el fin de proteger los intereses y saberes de sus integrantes.

Ya desde una mirada más cercana y global en América Latina, a inicios de siglo XX, la universidad se identificaba por tener un modelo caracterizado por la autonomía de las instituciones públicas y con esto, se destacaba un monopolio de la educación pública, la gratuidad para acceder a ella y un control financiero por parte del estado.

Sin lugar a duda, es un concepto que ha sido objeto de innumerables estudios y discusiones en todo el mundo y en diferentes épocas. No obstante, para esta investigación, se tomará como referente la definición que se le da a la Educación Superior en Colombia a partir de la Constitución Nacional de 1991 y la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior).

(...) Es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (Ley 30, 1992, Art. 1).

En esta misma Ley, también la definen como un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”. En este sentido, la educación superior tiene como deber cumplir con la finalidad social del Estado, así que esta debe autoevaluarse constantemente y revisar su pertinencia, la calidad de sus procesos y la viabilidad de sus programas. Las instituciones de educación superior deben cumplir con algunas funciones básicas, entre estas formar seres humanos integrales y con capacidad de desenvolverse en un mundo globalizado con altas exigencias en competencias laborales, investigativas y sociales.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, especifica que la educación superior se ofrece en dos niveles, a saber, pregrado y posgrado. En pregrado se clasifican en nivel técnico profesional, nivel tecnológico y nivel profesional. Por su parte, posgrado comprende especializaciones, maestrías y doctorados.

En este mismo sentido, y como se explicó anteriormente, la UNESCO, en la Conferencia de la Educación Superior de 1998 define la educación superior como “todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior” (UNESCO, 1998). Actualmente, al hablar de educación superior, se hace necesario abordar temas inherentes a ella tales como aseguramiento de la calidad, investigación universitaria, deberes y derechos universitarios, internacionalización, TIC, lo cual hace que se reconfigure la noción de educación superior.

Hasta aquí, un concepto de educación superior enmarcado desde lo institucional y lo normativo, sin embargo, es menester referir algunos aspectos de lo que se entiende por educación superior en otros autores o instituciones, que la entienden como factor primordial en la contribución de diferentes aspectos del desarrollo de la humanidad y por supuesto de nuestro país.

Ahora, pensar en este concepto es hacer una relación de interacciones que se gestan al interior de esta. Allí, se encuentran debates y reflexiones sobre el desarrollo económico y social, se trabaja en la construcción de un futuro mejor, preparando a las nuevas generaciones en competencias e ideales con una mirada global. La universidad debe hacer frente a nuevos retos que surgen, por ejemplo, a las oportunidades que trae las TIC en configurar el acceso, permanencia estudiantil, así como estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Es así como el comunicado final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo sostiene:

Ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública. (p.2)

Es así, que la educación superior está llamada a contribuir al cambio social a través de la ciencia, la investigación y la generación, transformación y difusión del conocimiento científico, está llamada a transformar la realidad de los sujetos implícitamente inmersos en ella. Para ello, es necesario formar ciudadanos íntegros, reflexivos, con principios sólidos en investigación, ética y valores, seres autónomos, con capacidad de proponer iniciativas que contribuya a la problemática actual a nivel local, nacional e internacional. La universidad está dada al relacionamiento directo con la sociedad, toda vez que con ello cumple con su misión social, con su razón de ser y su pertinencia ante la comunidad.

En trabajos clásicos, como los de Newman en 1850, (citado por González, 2006), expresa que la universidad es el lugar en que se enseña el conocimiento universal. Esto implica que su objeto es, por una parte, intelectual, no moral; y por la otra, que es la difusión y extensión del conocimiento, más que el avance del conocimiento.

Lo anterior, supone que la función de la universidad se limitaba a la docencia. Sin embargo, en la actualidad, se destaca la pluralidad de pensamientos y opiniones, y sus funciones van más allá de la docencia, es así, que las humanidades, la extensión y la investigación forman parte integral del quehacer de esta. La universidad de hoy desempeña un papel fundamental como conciencia crítica y reflexiva, la cual es posible cumplir por su naturaleza de libertad académica y su autonomía.

Al respecto, Derrida (2011), sostiene que la universidad tiene una vocación de búsqueda de la verdad desde una libertad incondicional, alejada de las presiones o poderes que delimitan su comprensión. Una universidad con una soberanía incondicional, basada en principios de libertad, de autonomía, de resistencia, de desobediencia, o de disidencia.

Así mismo, Nussbaum (2015), en su conferencia sobre el futuro de la educación mundial, hace un fuerte pronunciamiento contra los gobiernos del mundo, específicamente sus políticas de educación centradas en la rentabilidad, eliminando paulatinamente las artes y las humanidades. La universidad, por el contrario, está dada a mantener aquellas habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias, formar ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición, tener un pensamiento crítico, capaces de abordar de manera constructiva los problemas más apremiantes del mundo.

Además, Correa (1996), expresa que “La Universidad es una fábrica de conocimientos, que acumula y transmite información y crea conocimientos del más diverso tipo.” (p.30). Ella se constituye en pieza fundamental para la producción de conocimiento, donde la comunidad académica es participe activa de esta producción.

Por su parte, (Amangi, 1990, p. 14), afirma que “La Universidad es el lugar que condensa y materializa el deseo fundamental de conocimiento de la humanidad.” Es así, que la universidad debe asumir la función social, incentivando la generación de conocimiento científico, social, humanístico y tecnológico y así lograr formar profesionales investigadores que sean capaz de dar respuestas a las necesidades de la sociedad y lograr el desarrollo económico, político, social y cultural a nivel local, regional y nacional.

Por otro lado, Ibáñez (1994), considera que la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que

sean capaces de regular el statu quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. (p.104).

Si bien la educación superior en Colombia está llamada a cumplir con los fines del Estado, su finalidad debe ir más allá que simples requerimientos gubernamentales, esta debe gestar el desarrollo de conocimiento, valores, habilidades, constituirse en impulsora del saber, la ciencia, la investigación y la extensión, esta última como puente de relacionamiento con la sociedad. Es así, que las universidades deben jugar un papel primordial en el desarrollo económico y social del país.

6.2 Currículo: un concepto difícil de acotar

Muchos coinciden en que el currículo es un término difícil de acotar y definir (Beltrán, 1994; Bolívar, 2008); sin embargo, intentos de definición de este concepto se encuentran en múltiples autores que han abordado el término desde diferentes perspectivas y tradiciones conceptuales. Siendo por ello, que se deben referenciar algunos de estos, con el objetivo de entender de una manera puntual, aquello que se entiende por currículo en el presente trabajo de investigación.

Inicialmente, se deberá decir que la palabra currículo o curriculum se deriva de las expresiones del latín “cursus” o “currere”, que denotan en castellano: curso, carrera o trayectoria. Siendo utilizado el término, según las investigaciones de Gimeno (2010), en primer momento, para denotar a los planes de estudio, en la Universidad de Glasgow desde el año de 1633. Un concepto que es, por tanto, de origen anglosajón y de inicial desarrollo en el Reino Unido, para después desarrollarse no solo en los Estados Unidos de Norteamérica, sino un desarrollo teórico en el resto del mundo, incluso en América Latina (Da Silva, 2001).

Ahora bien, se puede decir que en el desarrollo del concepto de currículo como campo de estudios (Bolívar, 2008), desde la década de los 50, se podrán encontrar autores como Saylor y Alexander (1954), quienes definen como “*el esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares*” (p.3) o investigadores como Smith, Stanley y Shores (1957), quienes plantean que “*El currículo es una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y*

la juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos” (p.3). Referencias por tanto que dan cuenta de una estructura organizada que posibilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ámbitos educativos.

Ideas pues, de organización de contenidos o componentes temáticos estructurados que se ratifica en los años 60, con Gagné (1966) por ejemplo, quien visiona al currículo como una serie de unidades de contenidos, organizados de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno. No pudiendo dejar a un lado a una de las autoras que ratifica una noción que reconocemos, por supuesto, instrumental y documental del currículo. Hablamos de Hilda Taba (1973), quien llegó a afirmar que:

El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. (p.73).

Esto es, un momento en la historia del currículo donde las preocupaciones estuvieron e incluso en muchos casos siguen estando centradas, en su característica técnica-documental y planificadora.

Y es claro que, si bien lo anterior no nos es ajeno, en la medida que reconocemos al currículo en su historicidad y sabemos que las teorías curriculares se han desarrollado en diferentes momentos y con distintas preocupaciones epistemológicas, como lo son las teorías técnicas, críticas y proscriticas de lo curricular (Da Silva, 2001). Evolución histórica que ha tenido el concepto de currículo a lo largo de los años, tal como se aprecia en la tabla 1, y que, en su desarrollo conceptual, se denota que se involucran en él conceptos como fines, contenidos, destrezas y métodos de la enseñanza.

Tabla 1 Teorías curriculares

ASPECTO/TEORÍA	TÉCNICA	PRÁCTICA	CRÍTICA	POSCRÍTICA
PROPÓSITO	Dar respuesta a las necesidades del contexto	Educación para informar la acción	construcción social, formar seres humanos críticos	Vinculación entre conocimiento, identidad y poder
MÉTODO	Positivista	Interpretación	Reflexión crítica, emancipación	Identidad diferenciada
INTERÉS	Técnico, contralor, regular	Desarrollo de personas educadas	Tranformación de las condiciones sociales	Subjetividad, diversidad de culturalismo
CONCEPCIÓN	el currículo como un instrumento documento, capaz técnicamente de organizar la enseñanza y el conocimiento que debe ser enseñado.	considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores	el currículo como toma de conciencia crítica. Se introduce en las reflexiones curriculares nociones como ideología, hegemonía, capitalismo, emancipación	el currículo es productor de verdades, identidades, el currículo como narrativa étnica y racial
AUTORES	Franklin Bobbit, Ralph Tyler	Saylor, Alexander, Schwab	Frankfort, Michael Apple, Lawrence Stenhouse, Tomaz Tadeu Da Silva	Deborah Britzman

Fuente: Elaboración propia

Pero, se debe referir que el interés fundamental en la presente investigación, tiene que ver con los elementos organizativos y prácticos de esos conocimientos que se seleccionan y ponen a disposición, en los procesos de formación de los estudiantes universitarios.

Y esto tiene que ver por supuesto con lo referido por ejemplo en la década de los 80, donde se encuentran autores como Arnaz (1981) quien sostiene que el currículo es:

...el plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa (...) Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. (p.9).

Noción anterior que denota aquel plan que configura los procesos de enseñanza y aprendizaje, concepción que debe contrastarse con las referencias de otro de los autores relevantes en la materia, como lo es Lawrence Stenhouse, (2003), quien afirmaba que

Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje” (p. 14).

O también, algunas de las ideas de Gimeno (2010) al respecto, toda vez que terminará diciendo que *“El currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad”* (p. 22). Alusiones que encuadran que dicho plan tiene que ver con ese conjunto de conocimientos dispuestos por una comunidad académica para devenir procesos de formación, que en nuestro caso tendrán que ver con formación en educación superior, donde si bien alude a esa propuesta formativa, no nos es ajeno que en él se enmarcan relaciones de poder, que demarcan cuales conocimientos son lo que se determinan como válidos y cuáles no.

Debiéndose aludir para entender de mejor manera lo anterior, a un autor como Kemmis, (1988), quien define el currículo como un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (p.41). Además de los aportes del mismo Gimeno en ese sentido, quien refiere a que el

Currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc.” (Gimeno, 2010, p. 15).

Selección pues intencionada y estructurada de conocimientos que ayudarán a desarrollar la formación de ingenieros, abogados, profesores, médicos, entre otros, desde particulares perspectivas epistémicas y fundamentos políticos y económicos determinados, esto es, desde particulares intenciones traducidas en los documentos u objetos curriculares que materializan dichas intenciones.

Y es de esta manera, que recordamos esa forma de entender aquellas particulares y organizadas intenciones de formación, que encuadran aquel concepto que hoy intentamos recomponer desde algunos representantes, tal como lo describe Torres (1992), al referirse que el “*currículum explicito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar*” (p.198).

Noción que en cierto modo se relaciona con aquella definición que tiene el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cual, aunque restringida, da cuenta igualmente de las disposiciones explícitas de esa organización de conocimientos, ello al decir que el currículo

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (s/fc, párrafo. 1)

Pero, a esta altura de estas pesquisas conceptuales, vale la pena resaltar la visión del currículo como proceso, aquel que es crítico, reflexivo, pero, además, participativo, diseñado teniendo en cuenta un contexto específico y las necesidades de la comunidad académica. Es así como (Sanz, 2003), señala que el curriculum en las instituciones de la educación superior (IES), constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan, y, por lo tanto, tiene un carácter contextualizado, que le imprime un sello particular y limita frecuentemente su extrapolación a otros contextos. Del mismo modo, González (1993), describió al *curriculum* como:

Proyecto de formación y proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, que, articuladas en forma de propuesta político-educativa, propugnan diversos sectores sociales interesados, en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos, que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar, frente a los problemas concretos que plantea la vida social y laboral de un país determinado.

Si bien, a lo que describe el autor como “una serie estructurada y ordenada de contenidos” se encuentra inmersa en el currículo, este va más allá de lo que se podría denominar plan de

estudios o plan de formación, precisamente por los aportes que el profesor José Gimeno Sacristán hace al currículo, entre otros, lo que para este trabajo investigativo será de mayor relevancia, y es que el currículo se puede y debe concebir de forma procesual (Gimeno, 1994), es decir como un proceso práctico, abierto, deliberativo, flexible y pertinente. Y es en este sentido, que el currículo para este trabajo se concibe como una selección cultural de conocimientos, en el cual interviene o debe intervenir toda la comunidad educativa, reconociendo en dicho enfoque procesual, las respectivas instancias y agentes de decisión curricular (Beltrán, 1994), así como los respectivos objetos curriculares donde este se materializa (Galeano, 2009), estableciéndose toda una serie de momentos, niveles, participantes y objetos que configuran aquello que entendemos como el currículum en educación superior, el currículum como proceso en los ámbitos universitarios (Cuervo, Uribe, Yepes, Gutiérrez, Ramírez, Gómez y Hurtado (2016).

Ahora bien, por otro lado, para este trabajo investigativo, es importante, a la luz de algunos teóricos, definir los conceptos de flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad, toda vez que estos componentes hacen parte de la configuración del currículo y permiten ofrecer al estudiante una formación en todos los ámbitos, esto es, en lo social, en lo axiológico y lo disciplinar.

6.2.1 Flexibilidad.

Por flexibilidad curricular se puede entender como la capacidad de ofrecerle al estudiante la posibilidad de multiplicidad en su formación académica, en atención a sus necesidades e intereses.

Al respecto, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, en la Política para la renovación curricular y sistema de créditos en el 2005, la definen como:

La flexibilidad se relaciona con la capacidad del propio currículo, para incorporar en forma oportuna conocimientos y técnicas modernas, según la evolución de los campos del saber que lo fundan; con la capacidad para ofrecer diferentes alternativas de entrada y de salida al proceso formativo; con la capacidad de ofrecer una variedad de rutas acordes con las posibilidades, intereses y necesidades de los sujetos en formación así como con las distintas estrategias para generar aprendizajes, con su capacidad para

favorecer procesos de movilidad y de consultar su relación con las demandas de los mercados laborales. La capacidad de flexibilidad revela el carácter de sistema abierto o sistema cerrado. (p.4).

La flexibilidad en el currículo la podemos entender como uno de los pilares principales para la formación académica, toda vez que posibilita la incorporación de temáticas en el campo específico de conocimiento de un programa y la atención de las necesidades y expectativas de los estudiantes con relación a la profundización de temas específicos que contribuya a su práctica y desarrollo profesional.

Para Díaz (2002), la flexibilidad en la educación superior significa la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y curriculares; el incremento en la autonomía del aprendizaje; la ampliación y diversificación de la oferta. (p. 12).

Ahora bien, la flexibilidad curricular presupone esfuerzos significativos de las directivas, es decir, un compromiso político, toda vez que ello conlleva, posiblemente, a transformaciones en la estructura administrativa y en la gestión curricular, además, requiere una mayor articulación entre la formación investigativa y la proyección social.

Además, Amieva (1996), señala que la flexibilidad se refiere a “la capacidad que posee o contempla un plan de estudios en lo que concierne a posibilidades de diversificación en atención a orientaciones o especializaciones de una carrera, de su adecuación a ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional” (p.1).

El modelo de autoevaluación del CNA (2013), en el factor 4, procesos académicos, característica 17, busca, entre otras cosas, que exista y se aplique políticas institucionales en materia de flexibilidad, que el currículo de los programas académicos se encuentre actualizado y pertinente, además, que permita la movilidad estudiantil nacional e internacional. “*Referidas a la organización y jerarquización de los contenidos, reconocimiento de créditos, formación en competencias tales como actitudes, conocimientos, capacidades, y habilidades, y estrategias pedagógicas, electividad, doble titulación y movilidad*”. (p.30)

Así, la flexibilidad curricular cobra importancia en el momento del diseño y planeación del currículo, ya que este permite la adaptación, apertura y diversificación de las posibilidades y los accesos de los estudiantes. El principio de flexibilidad se encuentra estrechamente relacionado a un currículo integrado, abierto, participativo, interdisciplinario e investigativo, tiene que ver con la adaptación de las situaciones cambiantes en el conocimiento y en la misma sociedad y con la posibilidad de ofrecer a los estudiantes la opción de elegir su proceso de formación de acuerdo a sus necesidades e intereses. En palabras de Díaz (2002), “El análisis de la flexibilidad presupone la descripción de una forma de ser de los límites de una organización, clasificación o distribución y de una relación social”.

La flexibilidad debería convertirse, en cada institución de educación superior, en un medio para que los programas académicos logren sus propósitos de formación, modifiquen sus prácticas tradicionales y rígidas por acciones y estrategias que propicien procesos abiertos e innovadores. Para ello, se requiere, primero, incentivar el aprendizaje autónomo en los estudiantes para que puedan estar en condiciones de elegir su propia ruta de formación, segundo, revisar y modificar, si es el caso, los modos de gestión curricular, por último, democratizar las transformaciones curriculares a las que hubiere lugar.

En palabras de Medina (2008), la flexibilidad curricular *“debe buscar desarrollar mentalidades críticas y autónomas, que tengan las potencialidades académicas para recrear y producir conocimiento, pero al mismo tiempo, las potencialidades humanas, éticas y morales, para vivir y convivir en la crítica sociedad actual”* (p.88).

Lo anterior, conlleva que las instituciones de educación superior se comprometan a desarrollar un currículo flexible, fundamentado en un conjunto de articulaciones flexibles del currículo (Medina, 2008), donde se tenga como base la investigación, el rediseño curricular y la evaluación.

Por su parte, Soler y Martínez (2014), señalan que la flexibilidad en programas de educación superior tiene que ver con el objetivo de propiciar oportunidad de movilidad al estudiante, transferencia entre programas e instituciones y ofrecer una ruta determinada de formación que responda a las inquietudes e intereses de los estudiantes en su proceso formativo y su proyecto de vida. (p. 12). Es así, que la flexibilidad curricular debe apuntar a formar

profesionales competentes, con capacidad de dar respuesta a los requerimientos de la sociedad.

6.2.2 Interdisciplinariedad.

Por interdisciplinariedad curricular se entiende la relación o el dialogo entre disciplinas, donde debe existir reciprocidad, cooperación, intercambio y enriquecimiento mutuo. Es preciso resaltar inicialmente, que un campo disciplinar se caracteriza por el tipo de problemas que aborda, por la metodología, las soluciones que plantea y la contextualización y conceptualización que genera, entre otros. Según Senge (1996), una disciplina es un cuerpo teórico y técnico que se debe estudiar y dominar para llevarlo a la práctica, que permite adquirir ciertas aptitudes y competencias, lo cual supone un compromiso constante con el aprendizaje, pasar la vida dominando disciplinas.

Y teniendo en cuenta lo anterior, la interdisciplinariedad se puede entender como el conjunto sucesivo de saberes sobre un mismo problema o área temática, la cual se ha constituido en uno de los principios del currículo, presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en los planes de estudio ofreciendo así, una formación integral y humanista.

En este sentido, y resaltando la formación integral y humanista, en palabras de Piaget, la interdisciplinariedad es el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales, es decir, una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. (1979, p. 153).

Por su parte, la Universidad de Antioquia establece la interdisciplinariedad como uno de sus principios. En el Estatuto General, Artículo 13 expresa que:

Las actividades académicas, de investigación, de docencia y de extensión abordan problemas prácticos o teóricos en una perspectiva interdisciplinaria que propicia la aprehensión de la complejidad de los objetos, fenómenos o procesos, de sus relaciones e interacciones internas o externas y promueve, desde cada disciplina o profesión, la cooperación, el desarrollo recíproco en la búsqueda del conocimiento y en su aplicación sobre el mundo. (Universidad de Antioquia, 1994, p. 4).

Además, la interdisciplinariedad se puede considerar como una región (en el campo curricular) que se constituye mediante la re-contextualización en unidades mayores que operan tanto en el campo intelectual de las disciplinas como en la práctica externa. Las regiones constituyen el medio de contacto entre las disciplinas (singularidades) y las tecnologías que ellas hacen posible. La Ingeniería, la Arquitectura y la Medicina son ejemplos de regiones. (López y Puentes, 2011, p. 109).

Asimismo, para Soler y Martínez (2014, p. 13), la interdisciplinariedad es la cualidad de poner en práctica el conocimiento entre varias disciplinas, conectándose entre ellas para lograr una conciencia holística del saber. Involucra grupos de investigación, estudiantes, docentes e integra ramas del pensamiento, campos de conocimiento, profesiones, ciencias en búsqueda de finalidades comunes.

Es evidente pues, que la interdisciplinariedad puede ser entendida como el diálogo permanente entre varias disciplinas, lo que conlleva a una colaboración mutua, donde se favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje para alcanzar nuevos conocimientos en los estudiantes. Este proceso no es fácil (pero no imposible) de llevar a cabo en los programas académicos, toda vez que cada uno tiene sus particularidades, una visión diferente del objeto de estudio y unas estrategias metodológicas diferentes de abordar el conocimiento.

Sin embargo, la interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento. (Van del Linde, 2007). Es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo de saberes, donde el estudiante, por su parte, adquiera destrezas y habilidades para adaptarse a los nuevos cambios nacionales y globales.

6.2.3 Integralidad.

La integralidad hace alusión a totalidad, según el diccionario de la Real Academia de Lengua Española hace referencia a lo total o global. Del mismo modo, (Gervilla, 2000, p. 41), señala que este concepto está relacionado con la totalidad “la educación del hombre completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones”.

La integralidad del currículo, por lo tanto, hace referencia a la contribución de la formación en competencias generales y específicas, valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa. (CNA, 2013).

Para Cuervo (2015), la integración curricular se puede entender como la manera en que se organizan los contenidos temáticos del currículo en actividades que favorezcan cierta globalidad de los saberes y las disciplinas, esto es, relacionada con la interdisciplinariedad.

La Universidad de Antioquia entiende la integralidad del currículo como la relación entre los contenidos de los cursos y las metodologías de enseñanza, orientados a la formación del estudiante a través de la comprensión de los contextos que implican su actuar en sociedad. Es así, según el Acuerdo Académico 364 de 2009, la Universidad tiende por una formación con valores ciudadanos.

Para Peñaloza (2005, p. 274), el Currículo Integral no es unilineal, no se halla conformado por sólo conocimientos. Para él, la intención de ofrecer, a través del currículo, satisfacción a la concepción de la verdadera educación, determina que el Currículo Integral esté constituido por varias áreas: Conocimientos de Formación General, Conocimientos de Formación Profesional, Prácticas Profesionales, Actividades no Cognoscitivas, Investigación, y Orientación y Consejería. El concepto de 'currículo integral' de Peñaloza es el de un currículo que no se queda en lo puramente cognoscitivo y que reúne lo intelectual y lo no intelectual para que sea auténticamente educativo. (Torres y Fernández, 2015, p. 103).

Es así, que se podría afirmar que la integralidad curricular, entonces busca, además, de una formación disciplinar, el fortalecimiento de valores y potenciar en el estudiante la ética, el pensamiento crítico y reflexivo, con capacidad de interactuar con su entorno, es decir, la integralidad curricular, busca promover el desarrollo de la persona.

6.3 Gestión: una mirada desde diferentes enfoques

El concepto de gestión está referenciado por dos corrientes que han estado presentes en los enfoques de gestión. Por un lado, en la República de Platón se denota la visión de la gestión

percibida como una acción autoritaria. Por otra parte, en la Política de Aristóteles, se encuentra la visión percibida como una acción democrática.

Definiciones más recientes como la de Casassus (2000), señala que la gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría - explícita o implícita - de la acción humana. Es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización.

Según la visión o enfoque de gestión, se puede encontrar varias definiciones del concepto, entre los cuales se resalta:

- Gestión focalizada en la movilización de recursos: es la capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea.
- Gestión centrada desde sus procesos: es la generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra.
- Gestión desde el enfoque lingüístico: es la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción.

Así mismo, Mora (1999), entiende por gestión el conjunto de diligencias que se realizan para desarrollar un proceso o para lograr un producto determinado (p.38). es decir, una serie de acciones administrativas, políticas, económicas y sociales que conllevan a cumplir los objetivos propuestos.

En lo educativo, según el mismo Casassus (2000), “el aprendizaje continuo, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones, y las representaciones mentales son temas del mundo educativo” (p. 5). Este aspecto debería ser un elemento favorable para establecer una relación adecuada entre gestión y educación.

6.4 Gestión curricular: Oportunidad de mejorar el currículo

La gestión curricular se puede entender como el conjunto de prácticas y decisiones, cuyo objetivo principal es que el programa, los planes de estudio, la implementación de estos en el aula de clase y los procesos de aprendizaje de los estudiantes tengan consistencia y concordancia.

Desde diferentes autores, se encuentran definiciones tales como:

Según Rohlehr (2006), “La Gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza.” (p.2). Lo anterior implica implementar, monitorear y evaluar la propuesta curricular constantemente para asegurar la sustentabilidad y pertinencia del currículo.

Por su parte, (Porter, 2004) afirma que “un desafío clave de la gestión curricular es generar coherencia entre lo que se planifica enseñar, lo que se enseña en las salas de clases y lo que los estudiantes aprenden.”

Se puede decir entonces, que la gestión curricular es un proceso participativo, cíclico, en forma de espiral y democrático, en el que se complementa permanentemente la acción y la reflexión, en el cual interviene, según su rol, desde los estudiantes hasta los docentes. Además, la gestión curricular es un proceso consciente e intencionado. La variabilidad de factores como el tiempo, espacio, cultura, disposiciones ministeriales, realidad social, entre otros, reconfiguran el contexto y anclan un referente de la gestión curricular en las instituciones educativas con la intención de un desarrollo de seres humanos íntegros, reflexivos, críticos y aportantes a la transformación social.

La gestión del currículo es la base para un proceso de aprendizaje y enseñanza que responda a los requerimientos de la Educación Superior, los objetivos institucionales y las políticas de una organización curricular Institucional. (Soler y Martínez, 2014), toda vez que ésta permite la planeación, la estructuración y ejecución de los procesos que conllevan a cumplir los objetivos de formación de cada programa.

Es de resaltar que la evaluación es uno de los aspectos fundamentales en la gestión curricular, ya que a través de esta se tiene un panorama amplio de la forma como se están llevando a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de los asuntos administrativos que atañen al currículo; es decir, un seguimiento permanente de todos los elementos del currículo.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículo escolar (Castro, 2005, p. 13).

Es así, que la gestión curricular está directamente relacionada con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. De acuerdo con Antúñez (1998, p. 139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Por su parte, Robles (2005), señala que la gestión curricular no debe ser entendida de forma aislada sino “como una dimensión que forma parte de la gestión integral, y que requiere estar articulada en un desarrollo armónico con las demás dimensiones de la gestión escolar” (p. 77).

La gestión curricular debe verse como un proceso participativo, dejando a un lado la acción de una persona para convertirse en un trabajo colegido, donde las acciones de comunicación, motivación y la división de trabajo permite obtener resultados que favorezcan el fortalecimiento de los procesos institucionales.

6.5 Autoevaluación – acreditación: procesos claves para la calidad en la Educación Superior

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tiene como uno de sus propósitos en su política, lograr una educación de calidad, entendida esta como “aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.” (MEN, 2012, p. 3).

Para cumplir con lo anterior, en Colombia mediante la Ley 30 de 1992, se estructuró el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, conformando entre otros, la creación del Consejo Nacional de Educación Nacional (CESU) y el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), con el objetivo de garantizar a la sociedad que las Instituciones de Educación Superior (IES) que decidan hacer parte de dicho Sistema, cumplan con altos estándares de Calidad.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, ha consolidado el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, el cual tiene como objetivos principales, garantizar la calidad

de la oferta de Educación Superior en el país; generar una cultura de evaluación y autoevaluación permanente orientada al mejoramiento continuo, entre otros. Siendo en este sentido, necesario entonces, aclarar inicialmente el concepto de evaluación para poder definir posteriormente lo que se entiende por autoevaluación.

Así, según algunos autores, la evaluación es definida como "un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido". (Pérez y García, 1989, p. 6).

Así mismo, Stufflebeam y Shinkfield (1993, p.183), la definen como "el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".

Por otra parte, el Consejo Nacional de Autoevaluación y Acreditación de Ecuador (CONEA, 2003, p. 12), definen la evaluación como un proceso sistemático de reflexión que posibilita conocer, interpretar, comprender y describir las situaciones en el contexto universitario, y desde esa posición, emitir juicios de valor fundamentados y tomar decisiones orientadas a cambiar y mejorar la institución, haciendo correcciones a los errores encontrados y fortaleciendo los procesos, superando las debilidades y apoyándose en las fortalezas, para estructurar y consolidar un programa de mejoramiento sostenido y continuo.

También es preciso resaltar que la evaluación de un programa es un proceso por medio del cual la sociedad aprende de sí misma y la misión del evaluador es facilitar un proceso democrático y pluralista (Cronbach, 1981).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Nacional, (ANUIES, 1997, citado por Damken, 2011, p.42), señala que "La evaluación es un proceso que puede ser endógeno, exógeno o mixto; existen autoevaluaciones, evaluaciones externas por organismos de pares académicos o por otros sujetos sociales". Además, resalta que es un proceso integral, continuo y participativo que permite identificar debilidades y fortalezas;

Así, “la autoevaluación permite a las comunidades académicas participar, tanto en la detección de las deficiencias, como de las fortalezas de sus programas para orientar futuras acciones” (p. 47).

Con lo anterior, se puede definir la evaluación como un proceso que facilita el diagnóstico y valoración del estado de un programa académico o institución, a través de este, se identifican debilidades, fortalezas y oportunidades, así como también se obtiene información relevante para la toma de decisiones. La evaluación se puede considerar como un acto de valorar o juzgar el estado de un proceso académico con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

Además, para este trabajo investigativo se adopta el concepto de la evaluación desde, tal como lo sugiere Izquierdo (2008), una perspectiva pluralista. Aquella que pasa de una visión monolítica y única a una evaluación plural y abierta en la que se van a ir incorporando nuevos enfoques evaluadores hasta convertir la evaluación en una disciplina ecléctica, y en continua transformación (Izquierdo, 2008).

Ahora bien, abordados algunos conceptos de la evaluación, es necesario desarrollar los aportes al concepto de autoevaluación. Y es así, que tomando como referencia la definición de autoevaluación que hace el CNA (2013), se tiene que la autoevaluación consiste en el ejercicio permanente de revisión, reconocimiento, reflexión e intervención que lleva a cabo un programa académico con el objetivo de valorar el desarrollo de sus funciones sustantivas en aras de lograr la alta calidad en todos sus procesos, tomando como referentes los lineamientos propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (p.13).

Martín (1994), señala que la autoevaluación se define como “un proceso de evaluación donde los esfuerzos se centran en que los componentes asumen el protagonismo de ser ellos mismos sujetos, además de ser objeto de la evaluación” (p.8). Como acción evaluativa sugiere que como resultado debe existir la labor constructiva que permita mejorar los procedimientos que por su carácter le corresponden.

Para RIACES, “autoevaluación (self assessment) es un proceso participativo interno que busca mejorar la calidad” que arroja como resultado un informe escrito (informe de autoevaluación) en el cual se explicita sobre, los procesos, recursos, funcionamiento y

resultados de una institución o programa de educación superior. (2004). Señalan que también se le puede llamar autoestudio o evaluación interna que arroja como resultado un informe escrito sobre el estado actual del programa o la institución.

Además, “la autoevaluación es el elemento nuclear de todo el proceso de acreditación; para su realización, las instituciones definirán los principios orientadores y los mecanismos operativos del proceso”. (Pabón, 1995). Por lo general, la autoevaluación se constituye en un conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten planear, diseñar y ejecutar las acciones que conlleva a los resultados del proceso.

Por otro lado, “la autoevaluación es el riguroso y sistemático examen que una institución realiza, con amplia participación de sus integrantes a través de un análisis crítico y un diálogo reflexivo sobre la totalidad de las actividades institucionales o de un programa específico, a fin de superar los obstáculos existentes y considerar los logros alcanzados, para mejorar la eficiencia institucional y alcanzar la excelencia académica” (CONEA, 2003, p. 14).

Se puede entender la autoevaluación como un proceso donde participan todos los estamentos de la comunidad académica, un proceso integral y consciente, el cual se inicia con el objetivo de obtener información veraz y confiable del estado de un programa o institución para la toma de una serie de decisiones que apunten al mejoramiento continuo de la calidad.

Este proceso permite a la comunidad académica ser protagonista en el análisis y valoración de los resultados, así como en las detecciones de las falencias, debilidades, fortalezas y potencialidades del programa y diseñar y ejecutar acciones en pro de la calidad educativa.

6.6 Acreditación

La autoevaluación en muchas de las instituciones de educación superior en Colombia tiene como fin un reconocimiento o una certificación de calidad de un programa o una institución por parte del Estado, a saber, la Acreditación. Por lo anterior, es importante reseñar las concepciones que algunos autores hacen al concepto. La acreditación es un reconocimiento público (temporal), que hace el Estado colombiano a las instituciones o programas académicos, cuando demuestran un mejoramiento continuo de la calidad; es de carácter voluntario y está muy relacionada con la autonomía y la autorregulación. La acreditación es

el resultado final del proceso de autoevaluación en el cual participa la comunidad académica, como lo son: directivos, empleadores, pares evaluadores, entre otros.

(Damken, 2011, citando a Crespo, 2003), señala que en la educación superior la acreditación es “todo proceso mediante el cual un programa o institución facilita información sobre su actividad y logros a un comité externo, con el fin de que éste realice un análisis para comprobar si cumple o no unos estándares establecidos previamente y emita un juicio público sobre el valor y la calidad del programa o institución, a partir de esos estándares definidos” (p.45). Cuando un programa se acredita significa una declaración pública por parte del Estado, certificando que un programa o una institución, ha realizado de forma satisfactoria su proceso de autoevaluación, la evaluación de pares externos y el concepto de la agencia certificadora.

Morales (1989), señala que “la acreditación tiene que ver con la credibilidad educativa, es decir, con los mecanismos y formas mediante las cuales se obtienen evidencias o comprobación de que un sujeto posee un saber en determinada área del conocimiento” (p.72). La acreditación es el resultado final de la autoevaluación, toda vez que se debe superar los criterios o lineamientos previamente señalados por el organismo encargado de certificar que el programa cumple con altos estándares de calidad, que, para el caso de Colombia, es el CNA.

Así mismo, se menciona que ella “es un proceso para reconocer o certificar la calidad de una institución o de un programa educativo que se basa en una evaluación previa de los mismos”. Supone la evaluación respecto de estándares y criterios de calidad establecidos previamente por una agencia u organismo acreditador. El procedimiento incluye una autoevaluación de la propia institución, así como una evaluación por un equipo de expertos externos. (RIACES, 2004, p. 1).

Por su parte, Pérez (1997), indica que la acreditación de instituciones y programas educativos consiste, básicamente, en la producción y difusión de información garantizada acerca de la calidad de los servicios educativos; el órgano o instancia que acredita es el garante de la precisión y confiabilidad de dicha información.

El proceso de acreditación se puede convertir en un mecanismo que promueve el mejoramiento continuo, ya que este proceso se encuentra estrechamente relacionado con la autoevaluación y autorregulación que los programas adelantan para obtener un reconocimiento por parte del Estado de que la educación que se ofrece es de calidad.

Para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Nacional, ANUIES (1997), la acreditación la definen como “un procedimiento, usualmente sustentado en un autoestudio, que tiene como objetivo registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de criterios, lineamientos y estándares nacionales de calidad convencionalmente definidos y aceptados. Implica el reconocimiento público de que una institución o un programa cumple con determinado conjunto de cualidades o estándares de calidad y por lo tanto son confiables” (p. 12).

Así mismo, esta misma entidad la definen como “un mecanismo que ayuda a promover el mejoramiento de las instituciones para que cuenten con información y mantengan una estrecha vigilancia en el logro de los fines y objetivos propuestos, así como el grado de pertinencia y trascendencia de estos, para garantizar que efectivamente responden a lo que ofrecen y a lo que la sociedad espera de ellas”. (ANUIES, 1997, p.12).

En este sentido la acreditación se encuentra sujeta a las apreciaciones que los pares externos tengan frente al proceso de autoevaluación que un programa académico haga, toda vez que los resultados se deben confrontar y validar con el conjunto de lineamientos o criterios que la agencia acreditadora determine.

A su vez, (Damken, 2011, p.45, citando a López (2007), afirma que la acreditación en la educación superior es una regulación constante, toda vez que garantiza que las instituciones de educación superior cumplan con unos criterios o estándares, para luego presentar los resultados al Estado y a la sociedad.

Con lo anterior, se puede afirmar que la acreditación en educación superior es un proceso de evaluación sistemático, integral y riguroso que se lleva a cabo para fortalecer la calidad de la educación superior y que se materializa en una certificación temporal. Así mismo, se considera como un mecanismo que promueve el mejoramiento continuo, toda vez que constantemente el programa o institución debe revisar el cumplimiento de sus objetivos, la

pertinencia y su visión y misión. Este proceso es constatado por criterios externos determinados por la agencia de acreditación, que, para el caso de Colombia, el responsable de este proceso es el Consejo Nacional de Acreditación, CNA.

6.7 Calidad y Calidad Educativa en educación superior: el propósito de la autoevaluación y autorregulación

La calidad inicialmente se encuentra vinculada al sector industrial, relacionada a la calidad total (Yacuzzi, 2003). Esta puede referirse a diferentes aspectos, dependiendo la actividad de la institución (producto, servicio, producción) pero a nivel general se podría entender como la satisfacción de las necesidades del consumidor o usuario final.

El diccionario de la Real Academia Española define el concepto de calidad como “la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su misma especie” (p. 365). La calidad no es una cualidad absoluta, por el contrario, se debe referir a un atributo relativo de un producto o un servicio, por mencionar algunos. Aunque los planteamientos de los diversos teóricos e investigadores pueden diferenciarse en algunos aspectos, tales como grado de satisfacción, conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, entre otros, finalmente la búsqueda de este estado ideal los reúne en la exploración de objetivos casi idénticos. Para ampliar un poco más el concepto de calidad, se retoman algunos apartes plasmados en el texto “Bases para una política de Calidad de la Educación Superior en Colombia. Concepto de Calidad y tipos, (Giraldo, Abad y Díaz, 2005, p.7):

Calidad como Prestigio / Excelencia. Prestigio o reputación académica y social que tienen determinadas instituciones acreditadas.

Calidad en función de los recursos. Existe calidad cuando se cuenta con estudiantes excelentes, profesores cualificados y con alta productividad y un equipamiento apropiado y moderno.

Calidad como resultado. Son los resultados de los alumnos y/o egresados los que determinan la calidad de la institución.

Calidad como adecuación de propósitos. La calidad de una institución siempre deberá estar referida a los fines educativos señalados en el marco legal, los objetivos que se propone llevar a cabo cada centro concreto o la satisfacción de las necesidades de los alumnos.

Calidad como cambio (valor agregado). Desde este enfoque se entiende que una institución tiene más calidad en la medida que tiene una mayor incidencia sobre el cambio de conducta de los alumnos. Por su parte, Quezada y Blanco (2004), reafirman este enfoque, señalando la calidad como transformación o valor añadido. Este, según los autores constituye una categoría significativa desde la perspectiva de la orientación. “la verdadera calidad de una institución radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (estudiantes y profesores).

Como se mencionó anteriormente, el concepto de calidad es variado, de acuerdo a la intencionalidad y razón de ser de la organización. Es decir, que el concepto aborda todo un marco conceptual dependiendo los objetivos, estrategias, procesos, formación, servicio o motivación, todas ellas formadas en función de las características del producto o del servicio, es por ello, que en el párrafo anterior se encuentran varias definiciones del concepto de calidad.

Siendo esquivos en afirmar la adopción de la perspectiva o enfoque de calidad para este trabajo investigativo, se podría decir que hay una afinidad del concepto como cambio o valor agregado, toda vez que guarda relación con la definición de autoevaluación y autorregulación.

Por otro lado, en lo educativo, hablar de calidad adquiere un nivel mucho más complejo y termina, en amplios debates y discusiones acerca de la forma cómo se deben implementar las acciones necesarias para garantizar la misma. La cual se puede relacionar con la contextualización de la definición de calidad de la educación, tomada como un proceso participativo en permanente evolución y transformación que alcanza los resultados esperados por la comunidad educativa, entes gubernamentales, educación y mercado laboral y es de esta manera como se puede referenciar la aplicación de ésta en el ambiente educativo.

Ahora bien, la calidad educativa pretende promover un cambio en la mejora social, ésta se relaciona con la posibilidad de ofrecer espacios para la formación del ser humano con

capacidad de desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada, exigente, llena de cambios constantes, no debe solo posibilitar el dominio de un saber, sino también de un saber hacer y un saber ser. En palabras del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, “la Calidad Educativa es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (MEN, s/fa, p.5).

Además de lo anterior, la calidad educativa es un proceso relacionado con la posibilidad de ofrecer espacios que aseguren “la igualdad en el acceso, permanencia y egreso de la población, a los sistemas educativos en un marco de equidad social” (UNESCO, 1992).

Así mismo, la UNESCO expresado en mayo de 1995 y reiterado en 1998 en París, con referencia a la calidad de la educación superior indica:

La calidad ha llegado a ser una de las preocupaciones fundamentales de la educación superior. Ello obedece a que la satisfacción de las expectativas y necesidades de la sociedad en relación con la educación superior depende, en última instancia de la calidad de su personal, sus programas y sus estudiantes, así como de su estructura y su entorno académico. La búsqueda de la “calidad” tiene múltiples facetas y el principal objetivo de las medidas tendientes a aumentar esa calidad debería ser el automejoramiento tanto de sus instituciones como de todo el sistema. (UNESCO, 1995, p. 9).

Lo anterior, expresado en el marco de políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior.

La Calidad Educativa está relacionada con la posibilidad de ofrecer espacios para la formación del ser humano, en un proceso permanente que hace énfasis en los valores compartidos, que incluye la preocupación por el entorno cercano, el ambiente y el desarrollo sostenible.

Es menester referenciar a esta altura del texto, los apartes del CNA mencionados en los Lineamientos para la Acreditación, a saber:

El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución en determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia

relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (CNA, 2013, p. 12)

Así mismo, la Calidad en la Educación Superior, podría definirse como el atributo específico del servicio educativo universitario que vela por su mejoramiento y fomenta su desarrollo, esta supone el esfuerzo continuo de la institución para cumplir en forma responsable con las exigencias propias de cada una de sus funciones de acuerdo a su contexto inmediato, al proyecto de sociedad y al impacto que genera su formación de profesionales en ejercicio.

En palabras del CNA (2013), el concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (p.12).

De esta manera, se observa como el concepto de calidad, se encuentra estrechamente relacionado al servicio educativo ofrecido por las universidades. En relación a ello, la Ley 30 de 1992 en el capítulo II numeral 6, literal c) enuncia:

Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados a la reestructuración institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Se puede pues, proponer y entender para este estudio, la calidad educativa como un estado de excelencia de todos los procesos académico-administrativos que un programa o una institución lleva a cabo, como una cualidad especial. Es el conjunto de características o atributos que hacen óptimo su quehacer académico, aquel que forma sujetos íntegros, críticos y reflexivos de una realidad local, nacional e internacional, aquel quehacer que forma tanto en el hacer como en el ser. Así mismo, la calidad educativa se encuentra ligada a la pertinencia social, al cumplimiento de las funciones y objetivos de un programa.

Es así que, para este trabajo investigativo, en relación con el análisis de resultados, la calidad educativa podría situarse desde una perspectiva sociocultural, toda vez que está invita a mirar más allá de lo evidente, a situar las acciones humanas en su contexto histórico, y a examinar

las condiciones que llevan a la producción de conocimientos. (Rodríguez, 2010). Además, la mirada históricocultural reconoce que la calidad tiene sus bases en una visión gerencial, con un gran impacto en los discursos educativos, sin embargo, es necesario construir y producir significados alternos como, los propuestos por (Rojas, 2000) con el pensamiento reflexivo y crítico y (Rodríguez, 2009b) con la pedagogía crítica, las cuales podrían constituirse en aspectos claves para su resignificación.

6.8 Autorregulación en clave de la autoevaluación con fines a la acreditación

Las exigencias del Estado Colombiano y su Ministerio de Educación Nacional, la globalización y las nuevas tecnologías de la información, están exigiendo que las instituciones de educación superior planteen alternativas que contribuyan a la solución de problemáticas que actualmente se viven como es la calidad de la educación superior y la poca financiación por las que las estas se encuentran atravesando actualmente. De ahí, la necesidad de que las universidades públicas generen procesos de autoevaluación y autorregulación consientes y permanentes (Kells, 1997), que les permita adelantarse a las posibles regulaciones del gobierno y a los nuevos cambios que exige la sociedad actual y a su vez, que les permitan obtener la acreditación de alta calidad.

Es importante entonces, reflexionar sobre la forma mediante la cual las universidades han transformado los mecanismos de evaluación externa por mecanismos de autorregulación de sus programas con el objetivo de garantizar la calidad, además de un mejoramiento continuo. Es así, que se debe retomar, grosso modo, el concepto de evaluación para así llegar a comprender el concepto de autorregulación, ya que estos están estrechamente relacionados entre sí.

Como se expresó anteriormente³, y a modo introductorio, se puede entender por evaluación, a nivel general, como un proceso sistémico donde se obtiene información y se hace un juicio de valor con el objetivo de tomar decisiones frente a los aspectos que deben mejorar. Algunos autores como Scriven (1967), citado por Pineda (1993, p. 41) la definen como “un método sistemático de obtener datos y estimar valor y méritos”; por su parte Stufflebeam (1971),

³ Esta idea se desarrolla con más detalle desde la página 51 a la 54 del presente documento.

citado igualmente por Pineda (1993, p 41), la define como “un proceso para identificar y juzgar la elección de alternativas”

Ahora bien, es importante entender qué papel juega la autorregulación en los procesos anteriormente mencionados, ya que la evaluación debe estar articulada a los procesos de planeación, organización, dirección y por supuesto, a los de autorregulación; la evaluación corresponde a un proceso de reflexión, de crítica y autocrítica sobre el quehacer del programa para alcanzar una cultura de calidad, para mejorar continuamente.

El término de autorregulación es entendido entonces, como la capacidad que tienen los programas académicos para autoevaluarse, hacer una mirada al interior de sus procesos y prácticas y utilizar los resultados para plantearse estrategias de mejoramiento continuo, (Orozco, 2001, p. 63). Esta capacidad se traduce en una manera de ejecutar su autonomía, de autogobernarse y autorregularse. Por lo tanto, la evaluación debe estar ligada a los procesos de autorregulación de un programa académico.

Además, haciendo énfasis en la autonomía universitaria, la Universidad debe ser capaz de darse sus normas y revelar la facultad del autogobierno, la definición de políticas internas, la organización de sus propios recursos y la determinación de su propósito misional, en el marco de un sistema normativo superior, (ASCÚN, 2018), la cual, está directamente relacionada con la evaluación y autorregulación que las instituciones de educación superior adopten en el desarrollo de sus procesos.

Del mismo modo, desde la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, en el artículo 28 les da potestad a las instituciones de educación superior para garantizar su autonomía universitaria

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus

correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional

En palabras de (Villalta, 1998), la autorregulación es “un concepto primordial directamente relacionado con las aspiraciones y características operativas de desarrollo de una institución”, la autorregulación permite a las instituciones de educación superior, en su autonomía universitaria, entender que hay que gestionar y mejorar su desempeño para responder a los cambios y retos que deben afrontar; así mismo, analizar y comprender sus fortalezas, debilidades y oportunidades para diseñar estrategias que le permita alcanzar sus propósitos. (p.108)

Ramírez (2007, p. 64) por su parte, precisa que la autorregulación, es la expresión del compromiso institucional con el mejoramiento de la calidad, haciendo que sean las propias instituciones las que asuman internamente la responsabilidad sobre la evaluación de la calidad y la aplicación de los ajustes necesarios.

La autorregulación se refiere a la capacidad que tiene un sujeto o una institución de regularse a sí misma bajo controles voluntarios, la autorregulación tiene como propósito conocer las fallas de las instituciones con el fin de mejorar los sistemas de dirección administrativos presentes en ella. (Royer, 2002, p. 6).

La implementación de este concepto permite conocer las falencias y debilidades de la institución o del programa académico con el objetivo de mejorar y gestionar los procesos administrativos y académicos. Lo anterior, supone el compromiso de los miembros de la comunidad académica, compromete a las directivas y miembros de la institución, desde una perspectiva política, financiera y fundamentalmente académica, además, de integrar los procesos de autoevaluación, planificación y ejecución para desarrollar una cultura de mejoramiento continuo.

La autorregulación no se trata de especificar estándares o descripciones contra los cuales medir el desempeño. Se trata de asegurarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada (González, 1996, citado por Damken, 2011, p.53).

Se puede afirmar entonces, que la autorregulación es el proceso mediante el cual un programa o institución autogestiona sus procesos académicos y administrativos con el propósito de mejorar continuamente.

La autoevaluación sin la participación de pares externos que conlleve a la acreditación o no, se considera como un proceso de autorregulación, toda vez que su resultado genera insumos para que ella misma tome decisiones frente a los resultados encontrados. En sí, la autorregulación es el conjunto de acciones que un programa o institución ejecutan como consecuencia de la autoevaluación, lo cual incide positivamente en la mejora de la calidad de los procesos académicos.

En síntesis, se podría decir que las instituciones de educación superior, partiendo de la autonomía y responsabilidad universitaria deben comprometerse con los procesos de autoevaluación y autorregulación, cuya finalidad es el mejoramiento de todos los procesos que se llevan a cabo al interior de esta, reduciendo, por ende, que la acreditación se vea solamente como un acto de reconocimiento público.

Los procesos de autorregulación en una institución de educación superior, deben ser la vía para trabajar en pro de la calidad educativa, por lo tanto, se tendrá que diseñar y ejecutar estrategias, orientaciones y principios que orienten las acciones en cada proceso, para ello, es necesario el compromiso de toda la comunidad universitaria, apoyarse en sistemas de información adecuados, entre otros.

Es así, que los programas o instituciones de educación superior que adoptan una cultura de autoevaluación y autorregulación a conciencia, que permita revisar y reflexionar su quehacer en los procesos educativos, pueden tomar decisiones y diseñar estrategias que redunden en el mejoramiento continuo de sus procesos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

7. METODOLOGÍA: CAMINOS Y ESTRATEGIAS

Esta investigación es de tipo cualitativo, la cual es usada principalmente en las ciencias sociales y humanas. Esta metodología se desarrolla bajo situaciones naturales y cotidianas, es decir, desde el estudio de situaciones que acontecen en el diario vivir de la comunidad educativa. Y en relación a ella, Martínez (2008) plantea que ella misma “(...) trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). Por medio de la metodología cualitativa, se quiere comprender e interpretar las conductas del grupo.

Y es precisamente por lo que la metodología cualitativa posibilita pensar en el contexto social en la que se da la interacción de los actores, su modo cotidiano de vida, con el objetivo de tener un acercamiento y un conocimiento más a fondo de la dinámica social de la población en estudio, por lo que se optó por este tipo de investigación para el problema de esta investigación, toda vez que los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo en los programas de la Universidad de Antioquia se hacen con la participación y la interacción de toda la comunidad académica y en un contexto determinado. Así mismo, el diseño y ejecución del currículo es un proceso democrático y participativo y contextualizado a las realidades de los implicados.

Ahora bien, cabe aclarar que el enfoque de este estudio es hermenéutico, el cual “deriva del término griego *hermēneuin* (interpretar) y significa, en su sentido originario, teoría de la interpretación” Planella (2005), con este se pretende describir, explicar, analizar e interpretar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece.

Teniendo claro, que el enfoque hermenéutico como reflexión sobre la interpretación adoptada como vía del comprender los fenómenos sociales, describiendo la realidad y cotidianidad y que su naturaleza es interpretativa, toda vez que sintetiza y dilucida el significado y los hechos que suceden en una sociedad en particular, es menester resaltar la importancia que este enfoque tuvo para la investigación. Por un lado, facilitó el análisis e interpretación de las concepciones de los profesores sobre la materialización del currículo y como éste puede transformarse, modificarse o cambiarse a raíz de los procesos de autoevaluación que se llevan a cabo al interior de los programas académicos. Lo anterior, apoyado en el postulado que la

hermenéutica tiene estrecha relación con la temporalidad, toda vez que “hace referencia a la presencia del sujeto en la historia” (Planella, 2005, p. 7), y es precisamente como se debe concebir los procesos de autoevaluación y autorregulación, como procesos históricos, como una trayectoria que mirada en retrospectiva, es ejecutada por sujetos que construyen su propia realidad, sujetos que reflexionan sobre la comprensión de los fenómenos sociales y de su entorno para así proponer cambios que contribuyan a cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La tarea pues, del enfoque hermenéutico es observar, comprender, interpretar y describir una realidad.

Lo otro, dado que el interés de esta investigación es interpretar las realidades y cotidianidades de los programas académicos para poder visualizar la gestión que hacen al currículo y su materialización, toda vez que “la hermenéutica nos debe servir para acercarnos a textos y a autores y para poder comprender aquello que nos dicen. A través de la hermenéutica llegamos a una mejor comprensión de las preguntas que nos hemos planteado” (Planella, 2005, p.7).

7.1 Estrategia de investigación: estudio de caso colectivo

Se dice estrategia de investigación en el sentido propuesto por la profesora María Eumelia Galeano, quien expresa que las estrategias de investigación

...se conciben como modelos o patrones de procedimiento teórico y metodológico, en los cuales se han cristalizado usos específicos de investigadores y estudiosos de la investigación social cualitativa. Una estrategia de investigación social combina métodos y técnicas, genera o recoge información de fuentes variadas, confronta y valida, mediante distintos procedimientos, resultados obtenidos por diversas vías y produce una comprensión del tema que investiga. (Galeano, 2012. p, 19)

Se empleó la estrategia de estudio de caso, el cual tiene como uno de los mayores representantes a Robert E. Stake (1998); quien la define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Desde esta mirada, la investigación con estudio de caso no posee pretensiones de universalidad, es decir, no tiene como objetivo la comprensión de otros casos, lo cual para este trabajo investigativo cobra importancia, toda vez que se pretendió comprender las particularidades y especificidades de cada programa académico inmerso en

este estudio para así comprender los cambios en el currículo a razón de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación

Es preciso resaltar que el estudio de caso presenta algunas implicaciones importantes y que puede dar fuerza a la investigación como es el hecho de permitir al investigador atender aquello que le parece importante de tener en cuenta. En este sentido, el estudio de caso es pertinente para esta investigación toda vez que los procesos de autoevaluación sugeridos por el CNA, (2013) están conformados por varios aspectos (definidos como factores en los Lineamientos del CNA), tales como bienestar, infraestructura, investigación, procesos académicos, entre otros, lo cual esta estrategia permite centrarse en aquellos que considere pertinentes para la investigación, que para el caso de esta investigación, nos enfocamos en el factor 4, denominado procesos académicos.

Se eligió entonces, emplear la estrategia del estudio de caso, ya que como se mencionó anteriormente, esta es una de las herramientas en las ciencias sociales para responder preguntas de tipo “por qué” o “como”. Lo anterior toma relevancia en esta propuesta investigativa, ya que se pretende analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Es decir, el estudio de caso permitirá identificar aquellos cambios que se han realizado en las unidades académicas, fruto de los resultados de los procesos de autoevaluación, de las sugerencias y observaciones de los pares académicos y de la implementación de los planes de mejoramiento y mantenimiento.

Específicamente, se utilizó el estudio de caso colectivo, el cual se utiliza “cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta” (Stake, 1995, citado por Simons, 2011, p. 42). En este sentido, se busca establecer regularidades y particularidades en una población, que, para el caso de esta investigación, obedecen a dos programas por área de conocimiento (Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Salud), para un total de seis programas académicos. Con este estudio de casos colectivo se apuntó a cumplir con el objetivo general, a saber, analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de

pregrado de la Universidad de Antioquia para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Los casos seleccionados obedecen a aspectos particulares de los programas que hacen interesante ser objeto de estudio. Inicialmente, para determinar cuáles programas serían estudiados, se tomó como referencia la Resolución Rectoral de la Universidad de Antioquia número 1188 del 21 de diciembre de 1990, por la cual se determina la composición de las áreas de investigación de la Universidad de Antioquia.

En esta Resolución se clasifican las áreas de investigación por Facultades, Escuelas, Institutos y Corporaciones y en este sentido, se clasificaron tres áreas, a saber, Ciencias Sociales y Humanas, Ciencias Exactas y Naturales, Economía, Ingeniería y Tecnología y Ciencias de la Salud, tal como se aprecia en la tabla 2. Ahora bien, para seleccionar los programas académicos de cada área se tuvo en cuenta que el programa se encuentre acreditado entre los años 2011 y 2016 y que como mínimo el programa tenga dos procesos de autoevaluación.

Con lo anterior, entre los programas que cumplen con las condiciones descritas se eligieron los siguientes:

Tabla 2 Programas elegidos por áreas de conocimiento

Área	Programas elegidos
Ciencias Sociales y Humanas	-Lic en Ed. Básica con énfasis Ciencias Naturales -Historia
Ciencias Exactas y Naturales, Economía, Ingeniería y Tecnología	-Contaduría Pública -Ingeniería Electrónica
Ciencias de la Salud	Instrumentación Quirúrgica Enfermería

Fuente: Elaboración propia

Cada caso tiene sus particularidades y especificidades que dieron lugar a ser escogidos entre los 42 programas que, en su momento, cumplen con los parámetros establecidos en esta investigación, esto es, que tengan acreditación vigente y que como mínimo hayan realizado dos procesos de autoevaluación con fines de acreditación. En el caso de los programas del área de la Ciencias Sociales Humana, se seleccionaron por el interés particular sobre estos,

además de los proyectos que desde allí se adelantan; para el área de las Ciencias Exactas y Naturales, Economía, Ingeniería y Tecnología, los programas fueron seleccionados por su estructura curricular y los del área de las Ciencias de la Salud, por su impacto con el sector externo.

7.2 Recolección de información

Para la recolección de datos en la investigación se emplearon técnicas que estuvieran acorde con la estrategia investigativa y facilite el análisis de la información arrojada. Entendiendo por su puesto con Galeano (2012) a las técnicas como el “Conjunto de herramientas para recoger, generar y analizar información” (p. 20).

Una de las técnicas utilizadas fue la entrevista, esta se puede definir como la conversación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio con la finalidad de obtener respuestas verbales. “La entrevista puede definirse como una conversación cara a cara, que tiene como finalidad conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o situación en particular” (Maccoby y Maccoby, 1954, citado por Bonilla y Rodríguez, 1997), los cuales son el soporte fundamental para el trabajo investigativo.

Para la realización de esta investigación, se aplicó la entrevista semiestructurada con una guía, a las docentes y directivos de programa, (ver anexo 1), en la cual se pretendió cumplir con uno de los objetivos específicos, a saber, identificar aspectos particulares del proceso de autoevaluación, que contribuyen a la cualificación de la gestión curricular de los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Para la validación de las preguntas que contenía la entrevista, se escogió una profesora de uno de los programas al azar para la aplicación de la entrevista. Este ejercicio permitió calcular la duración de la entrevista, revisar la pertinencia de cada pregunta y la necesidad de incluir nuevas preguntas a la entrevista.

Adicionalmente, se realizó una validación del cuestionario con un experto, donde se analizó cada pregunta, como se formulaba y si era pertinente o no, según el tipo y el objeto de estudio. Posterior a los ajustes sugeridos, se procedió a la aplicación de la entrevista a todos los participantes.

También se tuvo planeado realizar como técnica de recolección de información el grupo focal, el cual pudiese entenderse como semejante a la entrevista individual, sin embargo, el entrevistado no es un individuo, sino un grupo de cinco o seis personas, seleccionadas por ser representativas de algún grupo. Hamui y Varela (2013), definen el grupo focal, como un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Lamentablemente, esta técnica no se pudo llevar a cabo, toda vez, que no fue posible pactar una fecha y hora donde la mayoría pudiera participar. Lo anterior, por la variedad de funciones que tienen los participantes (decanos, jefes de programa, profesores de medio tiempo, profesores con pasantías en otros países).

Además, también se realizó la revisión o investigación documental (Galeano, 2012), la cual también se puede definir como “aquella que se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otros tipos de documentos” (Arias, 2006, p.49), permitiendo hacerse una idea del desarrollo y las características de los procesos, particularmente de los procesos que desarrollan los programas académicos para la gestión y ejecución del currículo.

Esta técnica de recolección de datos estuvo apoyada en el análisis cualitativo de datos (Simons, 2011) como técnica de análisis, utilizando el fichaje, el subrayado, los cuadros resumen, las hojas de cálculo, las notas de referencias bibliográficas, entre otros, como formas técnicas para obtener información, por medio de la revisión de los documentos relacionados con el objeto de estudio, así como también el resultado de las preguntas dirigidas a los directivos y profesores de los programas que conforman la población.

7.3 Caracterización de institución de educación superior indagada: la Universidad de Antioquia

El contexto de esta investigación está enmarcado en la Universidad de Antioquia, toda vez que el investigador está inmerso en los procesos académicos y administrativos que desde esta institución se tejen. Es así, como surge la inquietud por indagar sobre la relación y la incidencia de los procesos de autoevaluación en el currículo y la gestión curricular en los programas de pregrado. Por consiguiente, se pretende realizar una breve caracterización de

La Universidad, colocando énfasis en el estado de las autoevaluaciones y acreditaciones de los programas de pregrado.

La Universidad de Antioquia, institución de educación superior, fue fundada en 1803, como un colegio de Franciscanos, constituida como un proyecto de la región antioqueña que busca, a través del desarrollo científico, aportar en el camino hacia la construcción de un país moderno, democrático y pluralista, es reconocida como una de las mejores universidades del país.

Históricamente, la Universidad ha recibido varios nombres, entre ellos Colegio Académico, Colegio Provincial de Medellín, Colegio del Estado, Colegio Central de la Universidad, Colegio de Zea, Universidad Técnica de Antioquia y, actualmente, Universidad de Antioquia.

La Universidad de Antioquia es una institución estatal del orden departamental, que desarrolla el servicio público de la educación superior, creada por la Ley 71 del 4 de diciembre de 1878 del Estado Soberano de Antioquia. Su Personería Jurídica deriva de la Ley 153 de 1887. (Estatuto General, Acuerdo Superior 1 de 1994).

La Universidad de Antioquia es un ente universitario autónomo con régimen especial, regida por las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional en lo concerniente a las políticas del sector educativo. La Universidad se rige por la Constitución Política de Colombia de 1991, por la Ley 30 de 1992, por régimen especial, y por las normas internas establecidas en ejercicio de su autonomía.

La función misional de la Universidad de Antioquia, por su carácter transformador, influye en todos los sectores sociales mediante la investigación que tiene como objetivo “la generación y comprobación de conocimientos, orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología, para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país”⁴, la docencia que permite la formación en

⁴ Tomado de <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/quienes-somos/contenido/asmenulateral/funciones-misionales/>

el campo disciplinar y profesional de los estudiantes y la extensión materializada en la relación de la Universidad con la sociedad.

Los principios generales de la Universidad de Antioquia son Igualdad, Responsabilidad Social, Autonomía, Universalidad, Libertad de Cátedra y de Aprendizaje, Normatividad, Convivencia, Excelencia Académica, Interdisciplinariedad, Autoevaluación, Cooperación Interinstitucional, Participación, Asociación, Derecho Universitario de Petición, Debido Proceso, Planeación, Descentralización, Regionalización, Realidad Económica y Administrativa y, Prevalencia de los Principios.

La Universidad de Antioquia cuenta con su campus principal “Ciudad Universitaria” ubicada en Medellín, además, de la Ciudadela Robledo, Áreas de la Salud, Edificio San Ignacio-Paraninfo, Sede de Investigación Universitaria-SIU, Antiguo edificio de la Facultad de Derecho, Edificio Antioquia, Edificio de Extensión y la sede de Posgrados. También cuenta con sedes y seccionales en varias de las regiones del departamento de Antioquia, entre las que podríamos mencionar, Oriente, Urabá, Magdalena Medio, Nordeste, Norte, Occidente, Suroeste y Bajo Cauca.

La Universidad está integrada por 26 unidades académicas, distribuidas en 14 facultades, 4 Escuelas, 4 Institutos y 3 corporaciones que ofrecen programas de pregrado y posgrados.

A febrero de 2018, la Universidad contaba con 79 programas de pregrado: técnicos, tecnológicos y profesionales, en la sede de Medellín. 74 son acreditables, es decir, cumplen con las condiciones mínimas para iniciar el proceso de autoevaluación con fines de acreditación. De estos 42, tienen acreditación vigente, 15 se encuentran radicados en el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, de los cuales 3 son para acreditación inicial y 12 para renovación de la acreditación. Además 30 programas de pregrado se encuentran en proceso de autoevaluación de los cuales 16 son para renovación y 14 para acreditación inicial entre estos se encuentran 2 de metodología virtual y 4 de regiones.

La Universidad fue la primera institución pública que recibió Acreditación de Alta Calidad en el año 2003. El Ministerio de Educación Nacional, bajo la resolución 16516 del 14 de

diciembre de 2012, le confirió a la Universidad la renovación de su acreditación institucional por el máximo período posible, 10 años.⁵

7.4 Objetos y sujetos de estudio

Ahora bien, referido el tipo de investigación, el enfoque, la estrategia, las técnicas y el lugar donde se desarrolla la investigación, es necesario plantear de manera concreta los objetos y sujetos hacia los que de manera particular se dirigió la mirada en la investigación, entendiendo por supuesto que al hablar de los sujetos, se refiere concretamente a los participantes del estudio, quienes de manera voluntaria manifestaron su interés en compartir sus conocimientos y apreciaciones sobre los diferentes cuestionamientos que se les fueron colocando en consideración.

Así, los objetos de estudio de esta investigación tuvieron que ver directamente con una serie de objetos curriculares que materializan las disposiciones académicas de los diferentes programas y de la misma Universidad, entendiendo por su puesto por objeto curricular los documentos donde se cristaliza el currículo (Galeano J, 2009). Así, dichos objetos curriculares seleccionados para nuestro estudio, están representados en documentos institucionales como planes de estudio, normativa, informes de autoevaluación, informes de pares académicos y resoluciones de acreditación, tal como se observa en la tabla 3, estos constituyen un valioso aporte a la investigación; así mismo, pretende dar cuenta de uno de los objetivos específicos, determinando qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo preactivo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

⁵ Datos tomados del informe: Universidad de Antioquia: Gestión y Resultados sociales 2015, en línea <https://es.scribd.com/doc/308870239/Balance-Unidades-Admon>

Tabla 3 Etapas, objetos y agentes del currículo (proceso curricular)

 Fuente: reelaborado de las Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad⁶

ETAPAS DEL CURRÍCULO	OBJETOS CURRICULARES		AGENTES DEL CURRÍCULO
Currículo prescrito	Texto con las disposiciones legales, lineamientos	Decretos, leyes, circulares ministeriales, política	Presidente, Ministro de Educación
Currículo moldeado	Configuración, ajuste e interpretación las prescripciones curriculares	Acuerdos Superiores y académicos, informe de autoevaluación, planes de estudios	Consejo Superior, Consejo Académico, Consejos de Unidades académicas
Currículo en acción	Programación curricular en el aula	Programa de cursos, guía y planeación del docente	Comité de carrera, comité de currículo, jefes de dpto, coord. de programas, docentes

La tabla 3 explica las diferentes etapas por las que el currículo pasa, desde su diseño hasta la ejecución de este; además, cada etapa tiene unos objetos y agentes curriculares. Para el caso de esta investigación, se centró en el currículo prescrito, por ello, para la revisión documental se tuvo en cuenta textos con las disposiciones legales y lineamientos como los informes de autoevaluación y las recomendaciones de los pares académicos.

Además, de manera específica, se puede referir que los objetos entonces seleccionados para la respectiva indagación son:

Tabla 4 Objetos de estudio por programa académico

PROGRAMA	OBJETO DE ESTUDIO	AÑO DE ELABORACIÓN
Licenciatura en Ed. Básica con énfasis Ciencias Naturales y Ed. Ambiental.	Informe de autoevaluación	2015
	Planes de estudio	2017
	Planes de mejoramiento	2015
	Informe de pares	2015
Historia	Informe de autoevaluación	2014

⁶ Cuervo, E; Uribe, J; Yepes, S; Gutiérrez, M; Ramírez, N; Gómez, J. y Hurtado, A. (2016).

	Planes de estudio	2016
	Planes de mejoramiento	2014
	Informe de pares	2014
Contaduría Pública	Informe de autoevaluación	2013
	Planes de estudio	2009
	Planes de mejoramiento	2013
	Informe de pares	2014
Ingeniería Electrónica	Informe de autoevaluación	2015
	Planes de estudio	2017
	Planes de mejoramiento	2015
	Informe de pares	2015
Instrumentación Quirúrgica	Informe de autoevaluación	2014
	Planes de estudio	2010
	Planes de mejoramiento	2015
	Informe de pares	2015
Enfermería	Informe de autoevaluación	2015
	Planes de estudio	2009
	Planes de mejoramiento	2015
	Informe de pares	2015

Fuente: Elaboración propia

7.5 Participantes

Los participantes o la población, la cual Balestrini (1997) la describe como “un conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes y para el cual serán validadas las conclusiones obtenidas en la investigación” (p. 137), está conformada por los profesores y directivos, que hicieron parte del comité de autoevaluación de los 6 programas acreditados de pregrado ofrecidos en la ciudad de Medellín descritos anteriormente, además, algunos miembros del CNA y expertos del tema como pares académicos.

Los participantes en esta investigación son importantes ya que tomando en cuenta la concepción del currículo que se adoptó para esta investigación, a saber, currículo como proceso, donde su construcción es democrática, colectiva, crítica y reflexiva, cobran relevancia los sujetos que hacen parte de este. Es así, que la participación de los profesores y directivos implicados en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, cobran

especial relevancia para esta investigación, toda vez que son ellos los que desarrollan y materializan el currículo.

De manera específica, podemos referir que los participantes de la presente investigación son:

Tabla 5 Participantes de la investigación

N°	Cargo	Facultad/Dpto	Programa
1	Docente tiempo completo	Educación Departamento de las Ciencias y las Artes	Lic. en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales
2	Coordinador del programa	Facultad de Educación. Departamento de las Ciencias y las Artes	Lic. en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales
3	Docente tiempo completo	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Historia	Historia
4	Jefe de Dpto. de Historia	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Historia	Historia
5	Docente de tiempo completo	Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Ciencias Contables	Contaduría Pública
6	Jefe de Dpto. de Ciencias Contables	Facultad de Ciencias Económicas. Departamento de Ciencias Contables	Contaduría Pública
7	Docente de tiempo completo	Facultad de Ingeniería Dpto. de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones	Ingeniería Electrónica

8	Jefe de Dpto. de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones	Facultad de Ingeniería Dpto. de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones	Ingeniería Electrónica
9	Docente de tiempo completo	Facultad de Medicina.	Instrumentación Quirúrgica
10	Jefe de programa	Facultad de Medicina.	Instrumentación Quirúrgica
11	Docente de tiempo completo	Facultad de Enfermería.	Enfermería
12	Docente de tiempo completo	Facultad de Enfermería.	Enfermería
13	Coordinadora Aseguramiento de la Calidad	Vicerrectoría de Docencia	No aplica

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las consideraciones éticas de esta investigación, es preciso señalar, inicialmente, que el interés por el objeto de estudio, currículo y autoevaluación, surge por el acercamiento y participación que laboralmente se tiene con estos procesos en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, es así, que se consideró interesante investigar sobre los cambios en el currículo a razón de los procesos de autoevaluación. Posteriormente, con la revisión de literatura, corroboré que estos temas han sido poco explorados en la Universidad de Antioquia, lo que agregaba valor a la investigación.

Al momento de la realización del trabajo de campo, los participantes de investigación fueron contactados para solicitarles cita para la entrevista individual, teniendo en cuenta la flexibilidad de horarios y espacios, toda vez, que todos ellos son profesores y algunos directivos, que, en su mayoría, realizan múltiples tareas diariamente. En el encuentro, se les informó el objetivo de la investigación, el por qué se escogió el programa, que la participación era voluntaria y podían retirarse en cualquier momento y que tanto el programa como los participantes se les guardaría la identidad; posterior a ello, se hizo firmar a cada uno el consentimiento informado. Así mismo, se solicitó autorización a cada programa,

algunos a los jefes o coordinadores y otros al consejo de facultad, para revisar el último informe de autoevaluación, los planes de mejoramiento y mantenimiento y los comentarios de los pares académicos.

Para la socialización de los resultados, se quedó con el compromiso de hacer la presentación a cada consejo de facultad, enfatizando los hallazgos en cada programa y compartiendo los elementos para la propuesta sobre autorregulación

7.6 Análisis de la información

Una vez recolectada la información, la técnica que se utilizará para la sistematización y análisis, es por medio de categorización inductiva y codificación, tal como se muestra en la tabla 6 que según (Bonilla y Rodríguez, 1997), “esta es el ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, la cual comienza con un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego recomponerlo inductivamente en categorías” (p.251).

Tabla 6 Extracto parte de la tabla codificación de categorías y subcategorías

CATEGORIA	PREGUNTA/ TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO						
Currículo	4. cambios en el currículo	4.1 componente curricular	4.1.1 flexibilidad	4.1.1.1 Electivas	4.3 Cursos	4.3.1 inglés	4.4 planes de estudio	4.5 dificultades
			4.1.2 interdisciplinaria			4.1.1.2 movilidad		
			4.1.3 integralidad	4.3.3 trabajo de grado				
4.1.4 practicas			4.3.4 eliminación o modificación de materias					
4.1.5 transversalidad								
	5. flexibilidad	5.1 electivas	5.2 Opciones de formación	5.3 Movilidad	5.4 Pre y correquisitos			
	6. nivel de flexibilidad del programa	6.1 poco flexible	6.1.1 existen Pre y correquisitos	6.2 buena flexibilidad	6.2.1 electivas	6.3 desconocimiento del concepto	6.3.1 flexibilidad en el aula	6.3.2 evasión de la pregunta
6.1.2 no hay electivas			6.2.2 Eliminación de pre y correquisitos					
				6.2.3 movilidad				

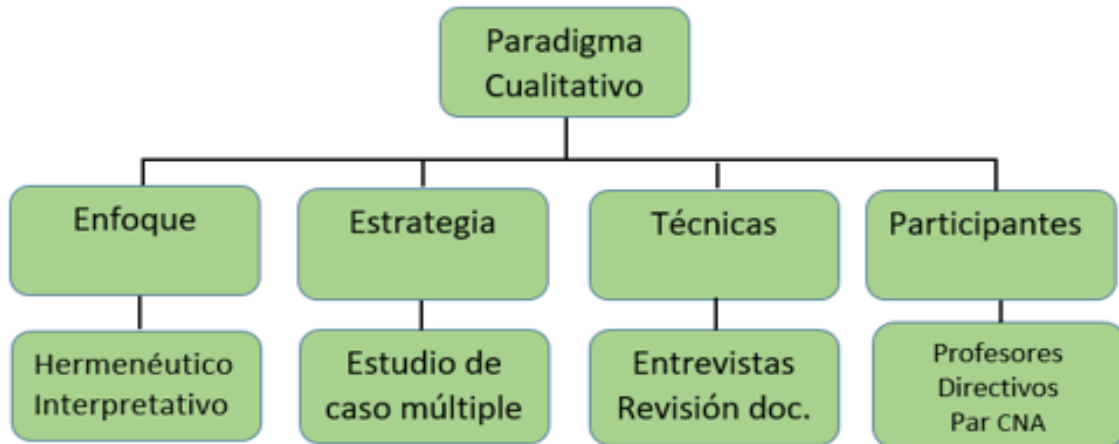
Fuente: elaboración propia

Las categorías fueron extraídas de los datos proporcionados en la aplicación de las técnicas de recolección de información diseñadas, las cuales se clasificaron, registraron y tabularon para su posterior análisis e interpretación, esto con el propósito de analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

Para ello, se empleó una ficha de análisis de la información (ver anexo 2), con la cual se facilitó el manejo y codificación de los datos obtenidos, además, se pudo dar cumplimiento a uno de los objetivos específicos en el cual se pretendió determinar qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo en los programas acreditados de la Universidad de Antioquia.

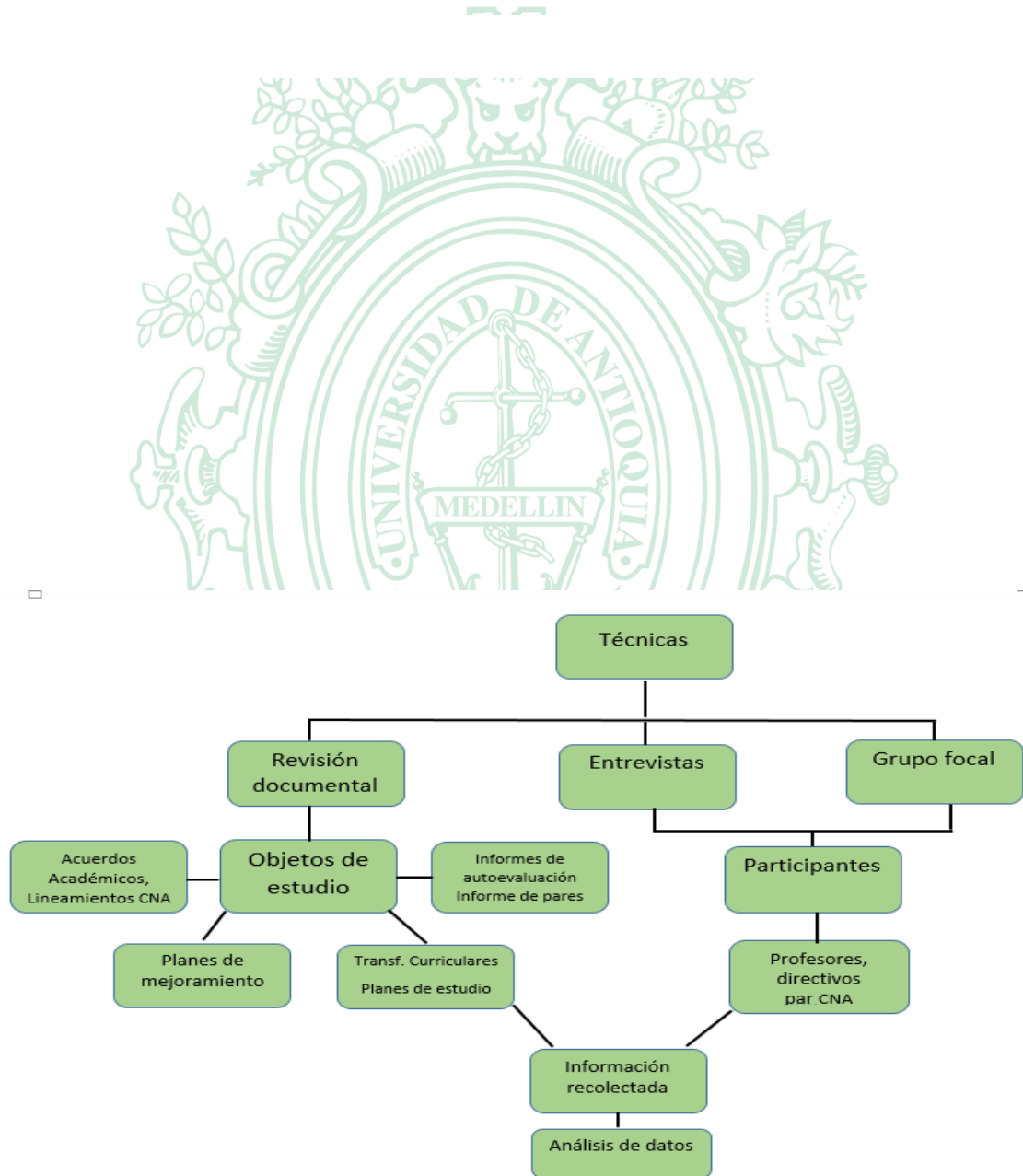
A continuación, a modo de resumen, se presenta el esquema de la metodología.

Figura 1 Resumen de la metodología



Fuente: elaboración propia

Figura 2 Técnicas e instrumentos en la investigación



Fuente: Elaboración propia

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

8. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Es de recordar que el objetivo general de esta investigación tiene que ver con analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior. Así, con los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas y la sistematización de estos; el análisis de la información recolectada se realizó por medio de categorización inductiva y codificación, que según Bonilla y Rodríguez (1997, p. 251), “esta es el ejercicio de inmersión progresiva en la información escrita, la cual comienza con un fraccionamiento del universo de análisis en subconjuntos de datos ordenados por temas, para luego recomponerlo inductivamente en categorías”.

De esta manera, los asuntos que surgieron del análisis de la información, a partir de la triangulación de los datos proporcionados por los participantes en las entrevistas y la revisión documental fueron: de la autoevaluación a la mejora: efectos y defectos; el currículo: camino para alcanzar la calidad de la educación, aciertos y desaciertos de la gestión curricular en la UdeA y autorregulación. Esto es, el resultado que emergió luego de agrupar las categorías que, para efectos de este estudio, se denominaron unidades de sentido.

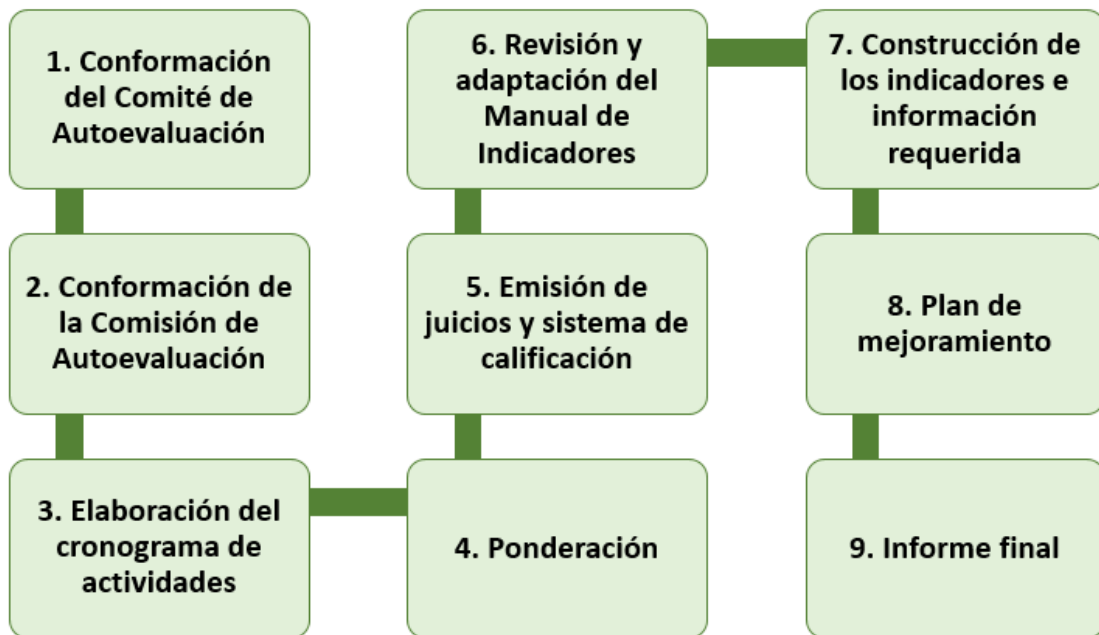
8.1 De la autoevaluación a la mejora: efectos y defectos

Es importante resaltar inicialmente, que uno de los objetivos de la autoevaluación es mejorar la calidad de todos los procesos que se llevan a cabo en una institución, (CNA, 2013, p. 12) esto es, mejorar los ejes misionales de docencia, investigación y extensión, es así, que la Universidad de Antioquia según el esquema de informe de autoevaluación de Vicerrectoría de Docencia, (2017), tiene como objetivos de la autoevaluación: Generar un espacio de reflexión interna sobre la situación actual del programa, identificando sus fortalezas y debilidades a partir de directrices y criterios de calidad institucionales y del CNA y con base en referentes internos y externos establecidos por el programa. Proponer acciones de mejora y/o ajustes para garantizar un proceso de mejoramiento del programa. Promover y fortalecer la cultura de la autoevaluación y mejoramiento continuo del programa.

Además, cabe resaltar que la Universidad de Antioquia, según se detalla en los documentos observados, tiene en cuenta y adopta los lineamientos y condiciones definidas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA); para ello, diseñó en el año 2013, una guía metodológica para la autoevaluación con miras a la acreditación de los programas de pregrado, que da cuenta de las condiciones y requisitos necesarios para que un programa académico adelante su proceso.

En la figura 3 se presenta los pasos que se sugieren en el documento “Guía metodológica para la autoevaluación con miras a la acreditación de los programas de pregrado”. En este texto se explica concretamente qué se debe hacer en cada paso, además, se desarrollan algunos aspectos puntuales, como la ponderación, donde es adoptada institucionalmente los porcentajes de los factores, para que cada programa determine los porcentajes de las características.

Figura 3 Pasos sugeridos en la guía metodológica de autoevaluación.



Elaboración propia

Se sabe, por la revisión documental, que históricamente en su momento, la Universidad de Antioquia, delegó a la Vicerrectoría de Docencia (Acuerdo Superior 046 de 1995) para orientar, coordinar y supervisar el sistema de gestión del aseguramiento de la calidad, además, de gestionar los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación, es así que

esta dependencia tiene como función acompañar, asesorar y definir parámetros para que las unidades académicas inicien el proceso. Además, se ha venido implementando diferentes documentos y herramientas que coadyuvan a los programas académicos a presentar los informes de autoevaluación.

Por lo que se pudo observar e identificar en los distintos momentos de la recolección de la información para el estudio, la coordinación de Autoevaluación y Acreditación de la Vicerrectoría de Docencia está conformado por una coordinadora y cinco profesores que hacen parte de diferentes unidades académicas, este equipo es responsable de acompañar y asesorar durante todo el proceso a los programas que se encuentren haciendo su autoevaluación con miras a la acreditación, con tareas, tiempos y actividades asignadas por la respectiva coordinadora, pero con ejecución en las respectivas Unidades Académicas.

Por otro lado, se debe referir que en la búsqueda de abarcar el análisis de los procesos de autoevaluación de los programas académicos estudiados, con el fin de determinar los posibles efectos de este proceso, en cuanto a las transformaciones curriculares de los programas acreditados de la Universidad de Antioquia, fueron surgiendo las siguientes sub-unidades de sentido del análisis, aspectos que merecieron ser desarrolladas, a saber: los efectos de los procesos de autoevaluación en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia; el plan de mejoramiento como oportunidad de mejorar el currículo de un programa académico; el comité de autoevaluación: elemento clave para un proceso con éxito y el factor 4 en el proceso de autoevaluación como generador de cambios curriculares. Veamos:

8.1.1 Efectos de los procesos de autoevaluación en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Se podría afirmar desde la revisión documental realizada, que la autoevaluación con fines de acreditación se ha convertido en los últimos años, en uno de los mecanismos que se emplean en educación superior para establecer que las universidades y sus programas académicos sean de calidad y puedan cumplir con las necesidades y demandas de la sociedad.

Denotándose que, para muchos autores, la autoevaluación es una revisión, según los criterios del CNA, “rigurosa” de los contenidos y procesos que ofrece las instituciones y su impacto en las sociedades, recordando al respecto a Días, (2008), quien expresaba que:

La evaluación universitaria es una actividad reciente en América Latina, con distintos grados de avance y diferentes objetivos, la cual busca todavía consolidar sus modelos frente a muchas dificultades de carácter técnico y político. Por cierto, ella debe mucho a la evaluación del aprendizaje, que tiene más tradición en la historia de la educación, en razón de la importancia central que el aprendizaje tiene en el proceso educativo. (p. 14)

Y en consonancia, se puede reconocer que la autoevaluación en la Universidad de Antioquia empieza a estructurarse para dar respuesta a los retos planteados en la misma Ley 30 de 1992, concretamente cuando en el año 1994, la Universidad estudiada, expide el documento nombrado como el Estatuto General, en el que el compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación se incluye como uno de sus principios fundamentales.

La autoevaluación, la actualización científica y pedagógica, el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los programas universitarios, son tareas permanentes de la Universidad y parte del proceso de acreditación. La Institución acoge y participa en el Sistema Nacional de Acreditación. (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 1994, p.5)

Desde entonces, la Vicerrectoría de Docencia, como se mencionó anteriormente, es la dependencia académico administrativa, delegada para gestionar el sistema de aseguramiento de la calidad, con el fin de promover la calidad académica, acompañando a los programas académicos en sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación y ajustando al contexto de la Universidad, los lineamientos propuestos con el CNA, entre otros.

La comunidad académica de la UdeA, al parecer, empieza a tomar conciencia que la autoevaluación permite saber cómo se encuentran los procesos de un programa o una institución para poder proyectar su visión, misión y propósitos de formación, que la autoevaluación es una mirada autocrítica y reflexiva que se debe hacer a conciencia y no por obligación de obtener la acreditación. A lo anterior, una de las personas entrevistadas (Prof

1, prog 1)⁷ manifestó que lo positivo de la autoevaluación es lograr que este proceso sea parte de la cotidianidad, que abandone la obligatoriedad y se convierta en una cultura que fomente el mejoramiento continuo.

Aquí, la cultura de autoevaluación al parecer cobra importancia, toda vez que con ella se puede conllevar al cumplimiento de los requerimientos y condiciones de la calidad de los programas académicos de una forma tranquila y cotidiana. Se materializa la creencia en los investigados de que la calidad de los programas que se ofertan en las instituciones de educación superior es posible en la medida en que se conciba una cultura de autoevaluación y autorregulación entre los miembros de la comunidad académica.

En este sentido, tal como lo expresó una de las agentes curriculares de uno de los programas estudiados:

Cuando la autoevaluación entra a ser parte de la cultura, de los universitarios, incluidos estudiantes, profesores, personal administrativo, de servicios, directivos, egresados, incluso la sociedad en general, cuando la autoevaluación está ahí presente en todas las acciones, se llega al momento de entregar el informe y es muy fácil. (Prof 1, prog 1)

Así mismo, otra de las entrevistadas (Prof 2, prog 5) señaló que “*tener cultura de autoevaluación, permite organizar la casa, organizar el programa, permite pensar el programa y permite que, de alguna manera, permee docentes, egresados, personal que tenemos por fuera*”. Expresiones que dan a entender que para las entrevistadas, el hecho que un programa se piense a través de los procesos de autoevaluación, permite realizar cambios significativos en el currículo, cambios que obedecen a opiniones de estudiantes, egresados y profesores, pero, además, a las recomendaciones de los pares académicos⁸ cuando evalúan el programa; sin embargo, matizaban varias de las personas entrevistadas, que es importante que estos cambios se den en los programas como producto de una mirada y reflexión interna que permita revisar sus procesos académicos.

⁷ En este capítulo se nombró a los profesores y directivos que hicieron parte de la investigación como entrevistados (prof x, prog x) o agentes curriculares (prof x, prog x)

⁸ El par académico es una persona experta, según la naturaleza del programa, encargada por el CNA para visitar, verificar las condiciones de calidad de un programa académico que está pasando por la etapa de evaluación externa y así emitir un juicio que conlleva a la acreditación o no de tal programa.

Relatos que se observaron en concordancia con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, cuando define la autoevaluación como:

Un proceso de reflexión interna que llevan a cabo las Instituciones de Educación Superior, en el marco de su autonomía, que les permite identificar sus avances, retos y aspectos por mejorar de sus procesos académicos, administrativos, logísticos y de proyección con la comunidad. La autoevaluación es en últimas la forma objetiva como la IES manifiestan su compromiso constante con el mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior del país y por tanto, con una oferta educativa pertinente con los entornos sociales y naturales y coherente con sus finalidades y sus proyectos educativos (Ministerio de Educación Nacional, s.f., online).

Y fue reiterada esta postura en las personas entrevistadas, cuando se pudo ver que así mismo, otra profesora expresaba que la importancia de la autoevaluación radica en que se va generando una cultura de autoevaluación *“que es incluso propuesta por el mismo modelo del CNA, nosotros hemos hablado de cultura contable en la formación curricular, entonces es también entender que hay que generar una cultura de hacer las cosas bien y con calidad, en ese sentido yo creo que es vinculante y es importante el hecho de los procesos de autoevaluación”* (Prof 1, prog 3)

Es así, que la cultura de autoevaluación, según la bibliografía consultada, (Londoño y Ramírez, 2012), puede permitir desarrollar acciones que conlleven al mejoramiento continuo, la cual debe verse reflejada en el cumplimiento de los propósitos de formación. Logrando esta cultura, la acreditación pasa a ser un valor agregado. De este modo, la entrevistada (Prof 1, prog 5) opina que tener cultura de autoevaluación, permite organizar la casa, organizar el programa, permite pensar el programa y permite que, de alguna manera, permee docentes, egresados, personal que se tiene por fuera.

Por otro lado, la autoevaluación en voces de los entrevistados, permite que se conozcan e identifiquen los procesos que se llevan a cabo al interior del programa y con ello realizar planes y acciones que permitan fortalecer lo que se hace de forma correcta y mejorar aquellos procesos que tienen falencias y debilidades.

Al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 3) manifiesta que la autoevaluación tiene *“la posibilidad de conocer cómo funciona el programa realmente, la posibilidad de tener*

información para poder subsanar las debilidades que se encuentran...y seguir fortaleciendo el programa donde se requiera”

Lo anterior, en concordancia con lo planteado Román (2011), quien afirma que la autoevaluación

Se constituye en un componente central del proceso de mejora que muestra su aporte y utilidad al cumplir y desarrollar tres importantes funciones: sistematización: se registran, monitorean y analizan las actividades realizadas y sus efectos en función de los fines y propósitos del proyecto; Retroalimentación: la autoevaluación ha de permitir la discusión y reflexión sobre lo hecho y lo logrado y evaluación: se espera que desde la autoevaluación se emitan juicios pertinentes y sustentados respecto de la calidad de lo ofrecido y realizado en cada uno de los componentes del proyecto.(p 116-117).

Es importante señalar que la autoevaluación, independiente que sea con fines de acreditación o no, podría ser una oportunidad para identificar y determinar cómo funciona un programa académico y con ello, diseñar un plan que permita fortalecer lo que se hace bien y mejorar los procesos que tienen falencias y así ofrecer un programa de calidad a la sociedad.

Sin embargo, se denota, según la recolección y análisis de la información, que, si bien los programas académicos de la UdeA identifican las particularidades y especificidades, así como las debilidades y necesidades de sus procesos, aun necesitan consolidar las acciones de mejora, pues en algunos casos no se ejecutan los planes de mejoramiento, quedándose solo en un papel.

Por su parte, la entrevistada (Prof 1, prog 2) manifiesta que la autoevaluación es importante:

Porque si uno se está autoevaluando permanentemente, si uno está viendo donde están las cosas importantes, poder hacer cambios sobre unas condiciones informadas, es importante que el programa evalúe y vean cómo está funcionando o no, porque a veces uno cree que, porque han salido muchos egresados, estamos bien, probablemente no estamos bien, si nos comparamos con el medio, seguramente, estamos años luz y no nos hemos dado cuenta.

Ello, en concordancia con (Marciniak, 2016), quien expresa que la autoevaluación es:

Un proceso sistemático orientado al aseguramiento y mejora de programas, realizado por el Comité de Autoevaluación compuesto por las personas involucradas en la ejecución del programa (y otras nombradas por la universidad si conviene). Dicho Comité evalúa el nivel de calidad del programa a partir de un conjunto de indicadores de calidad, utilizando diferentes fuentes de información. Los resultados de esta evaluación se utilizan para elaborar el plan de mejora de las áreas del programa que presentan un bajo nivel de calidad. (p. 157).

Con lo anterior, se puede decir que la autoevaluación permite a través de los planes de mejoramiento y mantenimiento fortalecer los procesos tanto administrativos como académicos que tienen falencias o debilidades, implementando acciones que conlleven al cumplimiento de su visión, misión y propósitos de formación.

Al respecto, la Exp CNA señala que la autoevaluación permite constantemente estar evaluando cuáles son los propósitos del programa, cuáles son los objetivos, el perfil de un egresado y eso contrastarlo con las necesidades del entorno, en el medio, con la disciplina.

Por su parte, la agente curricular 2 del prog 6 expresa que la autoevaluación es importante, toda vez que a *“partir de un diagnóstico, de una realidad en la que estamos podemos saber hacia dónde vamos”*. Así mismo, señala que, en un mundo tan cambiante y dinámico, se debe saber que se tiene y como se hacen los procesos, *“que es lo que traemos nosotros, cuáles son nuestras fortalezas, mirar también a nivel de la globalización y a nivel mundial que se hace también, que es lo que está pidiendo el medio y el entorno y es una oportunidad para saber uno como está”*

Y es que esa podría ser, según la profesora 2 del prog 6, una de las ventajas de la autoevaluación, aquella que se hace a conciencia, que es reflexiva y autocritica, que permite entender y analizar todos los procesos que se llevan a cabo en un programa académico, y con ello, diseñar e implementar cambios que permitan dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, con el propósito de ser competente en una sociedad cada vez más globalizada.

En lo anterior, es de aclarar que no se hace referencia a la autoevaluación con fines de acreditación, por el contrario, hablamos de aquella autoevaluación que va ligada a la

autorregulación, que se hace sin pretensiones gerencialistas y eficientistas, sin pensar solo en el reconocimiento público donde se declara que el programa es de calidad.

Al respecto, la entrevistada (prof 1, prog 1) señala que todo modelo de autoevaluación tiene sus ventajas, pero también se encuentran desventajas, aquí ella señala, por ejemplo, que en los dos últimos modelos que se han tenido para evaluar las instituciones de educación superior configuran unas categorías y criterios que no necesariamente responden a la naturaleza de las instituciones y *“de cierta forma se ha asumido que como se trata de un modelo autoevaluativo, tendría que ofrecer las herramientas para que el MEN pueda comparar instituciones entre sí, que lógicamente son disímiles por su misión, por su naturaleza, por su forma de funcionamiento”*.

En este sentido, se ha entendido de una forma incorrecta, que el modelo tiene que aplicarse tal cual, sin tener en cuenta que la institución en su autonomía puede determinar cuáles criterios son aplicables y cuales no e incluso crear nuevas categorías y criterios para expresar adecuadamente su naturaleza y de esta forma tomar los resultados de sus procesos de autoevaluación para diseñar estrategias de mejoras de acuerdo al contexto de cada institución.

Tampoco se puede olvidar que el modelo de autoevaluación con fines de acreditación que actualmente propone el CNA, se encuentra lejos de ser una evaluación que abarque concepciones más relativistas e inclusivas de factores contextuales, por el contrario, es una evaluación fundamentada en métodos cuantitativos rigurosos (Izquierdo, 2008).

Además de lo anterior, según los agentes curriculares entrevistados, otro aspecto importante de la autoevaluación es la oportunidad de mejora del programa académico. Al respecto, la agente curricular Prof 1, prog 3 expresa que:

Es fundamental porque es volver a recoger la visión de todos para unificar y para unir fuerzas; pero también es la retroalimentación y el apoyo que se encuentra entre los docentes, entonces yo creo que eso incluso genera unas sinergias y unas fuerzas internas muchísimo más fuertes que pueden generar en algunos casos posiciones contrarias, pero en el caso nuestro ha generado una unidad, en el sentido de que el poder compartir y conocer lo que hace el otro nos ayuda a ser mejor.

Los resultados de la autoevaluación, junto con los comentarios de los pares académicos, se pueden convertir, según los documentos revisados, en un insumo para proponer planes de acción y mejoramiento, que permitan dar respuesta a las necesidades de la comunidad académica y por ende cumplir con los objetivos y propósitos con los que se comprometieron ante la sociedad y el Estado.

El mejoramiento de un programa académico que llevó a cabo su proceso de autoevaluación, está íntimamente relacionado con el compromiso de diseñar y ejecutar acciones de toda la comunidad académica, esto es, estudiantes, profesores, egresados, personal administrativo y directivos, procesos que están estrechamente relacionados con la autorregulación.

Es así, que el entrevistado (Prof 2, prog 4) corrobora lo anterior, al expresar que:

Es importante por lo menos para las instituciones públicas cumplir con ese compromiso (autoevaluación), entonces es una oportunidad de mejora, una oportunidad para encontrar oportunidades porque de todas las actividades que se hacen en el desarrollo de este proceso de autoevaluación, definitivamente aparecen nuevas ideas.

Lo anterior, permite visualizar el interés que la comunidad académica de la UdeA le viene presentando a los procesos de autoevaluación, donde no sólo se toma como un requisito o una exigencia del Estado colombiano, (rendición de cuentas, evaluación sumativa), sino que se piensa en términos de oportunidades para mejorar, entre otros aspectos, el currículo y, por ende, los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, una evaluación formativa, la cual permite el mejoramiento de la calidad de la educación.

Al respecto, Fernández (2013), al referenciar la evaluación educativa la clasifica según su propósito en: de control (sumativa) o de mejora (formativa), asociadas estas a la acreditación y a la evaluación institucional, aunque reconoce que ambos modelos son determinantes en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas.

Ello, en concordancia con lo planteado por MEN en la descripción del proyecto “Fomento al mejoramiento de la calidad” donde aluden que este proyecto *“Propende por el mejoramiento continuo, el fomento a la acreditación de alta calidad y el fortalecimiento de condiciones*

institucionales y de programas; así mismo, busca desarrollar competencias con el fin de elevar el nivel de los docentes de educación superior” (MEN, 2012).

Sin embargo, es de aclarar, que, si bien la autoevaluación con fines de acreditación podría permitir la mejora de un programa académico, el esquema de evaluación que el CNA utiliza, en muchas ocasiones no aparece inserta, tal como lo afirma Izquierdo (2008) en un contexto dinámico, en la que se va a ir adaptando a las nuevas condiciones en que se desarrollan las políticas públicas.

Por su parte, la Exp CNA, opina que, si permanentemente nos estamos autoevaluando, permanentemente estaremos buscando estas estrategias para ser cada vez mejores, nunca llegaremos al óptimo ni al 100% pero justamente de eso se trata esta ruta de la calidad, de ir en busca del mejoramiento continuo.

Lo anterior, en consonancia con lo planteado por López, García, Batte y Cobas, (2015), quienes afirman que:

La excelencia ha de alcanzarse mediante un proceso de mejora continua, este debe ser el objetivo permanente de la organización. Mejora en todos los campos: de las capacidades del capital intelectual, de la eficiencia en el uso de los recursos, de las relaciones entre los miembros de la organización y con la sociedad y en todo cuanto se pueda avanzar, y que se traduzca en un incremento de la calidad del producto o servicio que se presta.
(p.203)

Cuando se habla de mejora en una institución o en un programa académico se debe referir a un diseño, desarrollo y evaluación de los cambios que se implementan a raíz de un ejercicio crítico y reflexivo de los procesos que se ejecutan. Es así que, en los programas académicos de la UdeA, la comunidad académica que hace parte de este ha venido mostrando interés por mejorar sus procesos académicos, esto evidenciado en los programas que han realizado o están en proceso de transformación curricular producto de los resultados obtenidos en la autoevaluación.

Si bien, desde la revisión documental se tiene noticia de que existen posturas críticas frente a los procesos de calidad y lo que de ellos se deriva, en clave de que son discursos gerencialistas de la gestión educativa, que obedecen a una cultura eficientista y que pueden

ir en detrimento de la autonomía universitaria, es de resaltar que tal como se pudo constatar en las personas entrevistadas, en cuanto a los programas seleccionados, sus miradas al respecto podrían ser positivista, tomando la educación superior como un elemento instrumental de la educación.

8.1.2 Plan de mejoramiento: oportunidad de mejorar el currículo de un programa académico.

Según el CNA (2006), el plan de mejoramiento comprende el conjunto de acciones que ha decidido adelantar o proponer una dependencia para subsanar o corregir las deficiencias de orden académico o administrativo que hayan sido identificadas en la autoevaluación del programa curricular.

En este sentido, se pudo notar que los profesores entrevistados en esta investigación, aciertan en la definición anterior, definiéndolo a grandes rasgos como conjunto de acciones, actividades de mejora, profundización de la problemática, resultado de las falencias y carta de navegación.

Con respecto a la definición del plan de mejoramiento y mantenimiento como conjunto de acciones, una de las entrevistadas expresaba que *“Es un conjunto de acciones que vienen de una autoevaluación que se le ha hecho al programa, y deben estar directamente ligadas a la planeación del programa, del departamento y de la Facultad”* (Prof 1, prog 1).

Y si estas acciones se encuentran desligadas a la planeación y plan de desarrollo del programa y de la facultad, ello se convierte en un numero de tareas inconexas que no hay quien las ejecute o quedan a responsabilidad de una sola persona.

Así mismo, una de las entrevistadas (Prof 1, prog 1) manifestó que cuando hay una autoevaluación eficaz clara, precisa, basada en las evidencias, se puede obtener con facilidad la identificación de las acciones tanto de mantenimiento de la calidad de un programa académico como de aquellas acciones que se deben implementar porque señalan necesidades, falencias o vacíos; esa es la gran importancia que tienen los procesos de autoevaluación.

Con esta perspectiva, se podría decir que los planes de mejoramiento y mantenimiento se convierten en pieza fundamental para realizar cambios curriculares en los programas

académicos, toda vez que se construye una ruta a seguir con las acciones que permitan mantener los procesos que se llevan a feliz término y fortalecer aquellos que tienen falencias y debilidades.

En concordancia con lo anterior, el CNA resalta que el plan de mejoramiento y mantenimiento es producto de los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación y retroalimentado con las observaciones señaladas en la evaluación de pares y con las recomendaciones o sugerencias planteadas por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2012, p. 19).

Así mismo, en las observaciones realizadas a las dinámicas de las unidades académicas se podría decir que, si bien los profesores reconocen la importancia de la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento, en ocasiones estos quedan relegados a un segundo plano y empieza a ser revisados faltando poco para iniciar nuevamente el proceso de autoevaluación. Lo anterior, puede hacer que el fin de este plan pierda importancia, en la medida en que los sujetos envueltos en el proceso no vean realmente la materialidad de la supuesta mejora a través del proceso que tanto se presenta por este discurso de calidad. Así lo señala el entrevistado (prof 1, prog 4) *“y ese es otro problema, es que nosotros no podemos esperar hasta la próxima autoevaluación para mirar que hicimos”*

Al respecto, la Exp CNA, señala *“que el plan de mejoramiento y mantenimiento son las acciones de mejora que se identifican a partir de esa autoevaluación que hacemos, también podemos incluir como acciones de mejora algunas de las recomendaciones que nos hacen los pares académicos y el mismo Consejo Nacional de Acreditación”*

Además, también señala ella que estos planes de mejoramiento son importantes, toda vez que es lo que permite mejorar los procesos que se adelantan en el programa académico y por ende alcanzar el logro de los propósitos o los objetivos del programa.

Recalca también, la importancia de estas acciones de mejora, pero además, que se puedan ejecutar, que no sean simplemente tenidas en cuenta justo en el momento de una autoevaluación o de una visita de pares académicos sino que realmente se ejecuten durante la vigencia del programa, bien sea un programa acreditado o que sólo tenga registro calificado pero el tema del mejoramiento continuo *“es básico para que siempre se esté ajustando a las*

necesidades del entorno, para que se ajuste a las nuevas tendencias y pueda orientar o definir los perfiles de los profesionales acorde con las necesidades sociales” (Exp CNA).

Y se nota pues, por supuesto, que esta persona experta del CNA, presenta una idea positiva de los procesos de autoevaluación, en la medida en que ella misma representa tales discursos y concepciones de la calidad educativa, pero que de igual manera contrastan con la realidad educativa observada, evidenciada en el desplazamiento de la educación pública por espacios privados donde el interés primordial es incrementar los márgenes de ganancias.

Por su parte, algunos profesores definen el plan de mejoramiento y mantenimiento como la profundización de las problemáticas para poder ver cómo se pueden resolver y desde allí consolidar el mejoramiento continuo del programa. Así lo manifiesta la agente curricular Prof 1, prog 3, quien sostiene que cuando en su programa identifican las debilidades, se determinan las actividades de mejora, que son uno de los objetivos de la autoevaluación, estas actividades de mejora que se plantean, son aprobadas y avaladas por los pares y por las personas que están alrededor del programa.

Los planes de mejoramiento y mantenimiento, regularmente se elaboran cuando se termina el proceso de autoevaluación, allí se identifican en cada uno de los componentes que son evaluados, las fortalezas, las oportunidades y las debilidades en las que se deben mejorar. El CNA (2012, p. 21), sostiene que los planes de mejoramiento y mantenimiento surgen de las debilidades encontradas a partir de la emisión de juicios y que se deben intervenir para seguir la ruta de la excelencia.

Similar a lo anterior, el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES) afirma que *“el plan o compromiso de mejora de una carrera plantea el desarrollo de las acciones que, a criterio de las poblaciones consultadas en el proceso de autoevaluación, influyen, o pueden influir, de manera directa en el mantenimiento o en la mejora de los niveles de calidad”* (SINAES, 2000, p. 15).

Por su parte, hay profesores que opinan que el plan de mejoramiento y mantenimiento es profundizar en la problemática identificada en el proceso de autoevaluación para poder ver cómo se puede resolver y así estar inmersos en un mejoramiento continuo. Así lo manifiesta el agente curricular (Prof 1, prog 4), quien señala que el plan de mejoramiento y

mantenimiento sale principalmente de todas esas falencias que se encuentran en el proceso de autoevaluación.

En concordancia con lo anterior, el CNA sostiene que todo proceso de autoevaluación, genera un plan de mejoramiento el cual tiene por objeto corregir debilidades encontradas y mejorar la operación de la institución o del programa académico. (CNA, 2012, p. 22)

Así mismo, la entrevistada (Prof 1, prog 5) señala que el plan de mejoramiento y mantenimiento

Es una carta de navegación para mí, es la reflexión para pasar de meta y reto para un mejoramiento de un programa, mantenimiento es mantener lo que se tiene como fortaleza y como bueno del programa y ese mejoramiento, entonces iría en esos indicadores que hay que favorecer, no solamente para dar respuesta al ministerio sino para dar una ruta, una ruta de mejoramiento para ese estudiante.

Por su parte, al indagar por la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento a los agentes curriculares entrevistados, se encuentra que en algunas ocasiones se desarrollan a la par con el plan de acción de la facultad, al respecto, la agente curricular Prof 1, prog 1 señala que el plan de mejoramiento y mantenimiento de su programa se va trabajando con el plan de acción de la facultad y el plan de gobierno que el Decano o Decana de turno proponga para la facultad.

Así mismo, hubo profesores que afirmaron que los planes de mejoramiento y mantenimiento se ejecutan teniendo en cuenta las revisiones de los procesos académico-administrativos que se hicieron en la autoevaluación. La entrevistada (Prof 1, prog 3), por ejemplo, expresa que de las acciones que se plantean en el plan de mejoramiento y mantenimiento, se encuentra la gestión curricular en la evaluación del currículo, revisar la pertinencia del programa, la evaluación constante de profesores y la incidencia de la línea de investigación que se tiene en el programa, la gestión para conseguir recursos autónomos con la extensión universitaria, la función solidaria, la profesora sostiene que *“en parte eso también dio lugar a que tuviéramos un consultorio social que antes no lo teníamos, el manejo de los temas de emprendimiento dentro del departamento. Siempre ha habido unas cositas que se han venido trabajando”*.

Además, hubo profesores que afirmaron que el plan de mejoramiento y mantenimiento se ejecuta desde el comité de carrera, es el caso de la agente curricular Prof 1, prog 6 quien afirmó que después de que se realiza el proceso de autoevaluación, no es un documento que quede simplemente como “chuliado”, solo por cumplir con el requerimiento. *“Dentro del comité de carrera, que realizamos en el programa, tiene lugar la discusión de como poder ir avanzando en esa tarea, dándole prioridad a cada semestre”*.

Los planes de mejoramiento y mantenimiento podrían cobrar especial importancia, toda vez que a través de estos se plantean cambios significativos, entre otros, en el currículo y la gestión curricular. Las acciones que allí se planteen, están incluidas en el factor 4, donde se encuentra la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la integralidad curricular, los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, materializado en las transformaciones curriculares que realizan los programas académicos.

Sin embargo, no se trata solo de listar una serie de acciones que podrían no cumplirse, más bien se trata de empezar a ver la educación superior como centro de pensamiento crítico y reflexivo y proponer, dentro de los planes de mejoramiento y mantenimiento, estrategias, de acuerdo con los resultados de la autoevaluación, para que los estudiantes tomen conciencia que son ciudadanos comprometidos críticamente, alfabetizados y socialmente responsables. (Giroux, 2016).

Los planes de formación es uno de los aspectos que más tiene cambios como fruto de las autoevaluaciones y al planteamiento de estrategias en los planes de mejoramiento y mantenimiento, haciendo una reflexión y análisis de la pertinencia y las necesidades y demandas sociales, políticas y económicas de la región.

Al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 6) al preguntarle si el programa trabaja el plan de mejoramiento y mantenimiento en la vigencia de la acreditación, afirma que:

Sí se ha trabajado, digamos hay varios aspectos que son muy claros que se han hecho, porque están dentro de lo curricular... se han venido trabajando en ellas y lo del asunto de la transformación curricular que inició el programa, es producto también de esos resultados de la autoevaluación que tenemos en este momento.

Por otra parte, en las observaciones realizadas a las dinámicas de los programas académicos, se evidenció que si bien, los programas realizan sus planes de mejoramiento y mantenimiento luego del proceso de autoevaluación, en ocasiones, estos quedan archivados por varios años y son revisados poco antes de iniciar un nuevo proceso de autoevaluación. Esto se afirmó con lo que señaló la agente curricular Prof 2, prog 3, al preguntar si el programa trabaja permanentemente el plan de mejoramiento y mantenimiento *“No era la costumbre, no ha sido la costumbre, digamos que uno cuando falta un año para presentar el documento o un año y medio comienza a trabajar y a tratar de reconstruir y recordar todo lo que ha pasado en esos años por los cuales le dieron a uno la acreditación”*

Lo anterior, lo corroboró el agente curricular Prof 1, prog 4, cuando señaló que *“nosotros nos encontramos con que el plan de mejoramiento de la acreditación anterior, nadie lo siguió, no sabía que existía, nosotros llegamos, recibimos y en la mitad del proceso de autoevaluación nos enteramos de que había un documento que tenía un mejoramiento, terminó la acreditación y eso se guardó, cambió de jefe y fue un desorden total”*

Con todo lo anterior, se considera que, en la Universidad de Antioquia, hace falta un mecanismo de seguimiento y acompañamiento a las unidades académicas para que se ejecute en los tiempos establecidos las acciones propuestas en los planes de mejoramiento y mantenimiento.

Otro aspecto que puede influir en la ejecución de los planes de mejoramiento es el presupuesto, toda vez, que, al momento de plantear las acciones de mejora, el programa no tiene en cuenta que hay procesos o acciones que no dependen de ellos sino de la Universidad o de la facultad.

Es así que la agente curricular Prof 1, prog 1 señaló que:

Hay muchas acciones que no dependen del ejercicio docente o académico-administrativo de los profesores que hacen parte del programa entonces hay cosas que se nos salen de las manos, por ejemplo, promover que los estudiantes hagan pasantías, todo radica en tener buenos recursos para que los estudiantes las puedan hacer, entonces, nosotros no tenemos los recursos, entonces por extensión o por otras fuentes.

Los planes de mejoramiento y mantenimiento requieren de unas condiciones mínimas para su desarrollo; según SINAES es importante que este plan sea diseñado teniendo en cuenta el contexto, los costos, el calendario, el poder de decisión y los recursos con los que cuenta el programa.

Otro asunto que es importante mencionar es que, en ocasiones, las recomendaciones que hacen los pares académicos al programa no dependen de la gestión que pueda hacer el programa, una muestra de ello, lo expresa la entrevistada (Prof 1, prog 3) *“hay sugerencias que no se pueden trabajar, por ejemplo, el incremento de profesores, eso no se puede porque eso no depende propiamente nuestro y de algunos recursos que de pronto nos hicieron la recomendación”*

A propósito de lo mencionado anteriormente, la Vicerrectoría de Docencia, tiene a su cargo los proyectos de estampilla, el cual tiene como objetivo, apoyar económicamente a los programas académicos en la ejecución de los planes de mejora que surgieron de los procesos de autoevaluación.

Esta dependencia realiza una convocatoria cada año donde los programas académicos que deseen participar, deben presentar un proyecto caracterizado por ser de menor cuantía, en un formato suministrado por la Dirección de Desarrollo Institucional. El programa debe justificar las necesidades y falencias y de qué manera invertiría el apoyo económico que les darían.

Posteriormente, la Vicerrectoría de Docencia hace una revisión de cada proyecto comparándolo con su respectivo plan de mejoramiento y mantenimiento para así determinar qué programas serán apoyados para la ejecución de dichos planes.

Así lo afirma el agente curricular Prof 2, prog 4, quien expresa que para la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento se accede a recursos planteando iniciativas que están soportadas en el plan de mejoramiento de cada uno de los programas acreditados.

En síntesis, es necesario que los programas académicos de la Universidad de Antioquia tomen consciencia de la importancia que podrían tener los planes de mejoramiento y mantenimiento, pues es a través de ellos que se gestan las oportunidades de identificar y

mejorar las debilidades encontradas en los procesos de autoevaluación. Este plan, con base en la identificación de dichas debilidades, junto con las fortalezas y oportunidades, debe ser diseñado y ejecutado de forma permanente. Sin embargo, se encuentra como falencia, que aún se encuentran programas académicos de la UdeA, que no trabajan de forma continua en estas acciones, dejando su ejecución para el final de la vigencia de la acreditación, situación que no permite que haya un proceso de autorregulación al interior del programa académico.

8.1.3 Comité de autoevaluación: elemento clave para un proceso con éxito.

Por lo hallado en la revisión documental, tal como se expresó anteriormente, la Universidad de Antioquia, mediante Acuerdo Superior 046 de 1995, creó el Comité Central de Autoevaluación y Acreditación el cual tiene entre sus funciones:

- a. Promover la búsqueda permanente, sincera y efectiva de la excelencia académica.
- b. Promover, sustentar y garantizar la validez y seriedad de las propuestas que serán la base de la Autoevaluación.
- c. Preparar las guías y definir las variables y los parámetros de evaluación de los sistemas: docente, estudiantil, técnico, administrativo, directivo y de apoyo externo, de conformidad con las normas vigentes.
- d. Establecer estrategias que permitan mantener y aumentar la calidad del servicio educativo.
- e. Dado que la autoevaluación es el fundamento de la acreditación, el Comité deberá crear los mecanismos necesarios para lograr la participación activa de todas las personas implicadas.
- f. Presentar al Consejo Académico y al Consejo Superior informes de las actividades realizadas.
- g. Conformar un acervo documental que permita una actualización permanente de la información y sirva de apoyo al estudio, análisis, elaboración y difusión de materiales sobre autoevaluación y acreditación.

Este Acuerdo, en su artículo 2, parágrafo 2, señala que, a su vez, cada Facultad, Escuela o Instituto de la Universidad creará su Comité de Autoevaluación y Acreditación, conformado por tres miembros nombrados por el Decano o Director, uno de los cuales hará las veces de coordinador.

Los programas académicos al iniciar con el proceso de autoevaluación, deben, como primer paso, conformar el comité y la comisión de autoevaluación y designar el coordinador y la organización del equipo de trabajo. Este comité tiene la tarea de elaborar el cronograma de actividades, revisar y adecuar los indicadores, recolección de la información con las

diferentes audiencias, ponderación, emisión de juicios y calificación, elaboración del plan de mejoramiento y mantenimiento y entrega del informe final.

La percepción que los agentes curriculares tienen de las funciones del comité de autoevaluación de su programa se encuentra en concordancia con lo sugerido por la Universidad de Antioquia. Al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 1) expresa que la labor fundamental del comité de autoevaluación se centra en todas esas partes de interacción con los diferentes estamentos, de levantamiento de la información, de interpretación a partir del marco referencial, de construcción del informe, de contrastación de las fuentes de información, de las labores de ponderación, de la emisión de juicios y de la elaboración del plan de acciones de mantenimiento y mejoramiento acorde a una metodología definida y a un cronograma de trabajo.

Por su parte, la agente curricular 1 del prog 3 señala que en su programa trabajan por comités *“el comité de autoevaluación en estos momentos recoge toda la información para el informe de gestión para la jefatura y esa información se va guardando o recopilando para ir conformando lo que es el informe final de autoevaluación”*

Es también de resaltar, que posterior a la entrega del informe, en la visita de los pares académicos, el comité, en conjunto con el jefe o coordinador del programa académico, prepara y coordina toda la logística para dicha visita.

Por lo observado en los programas académicos, hasta este punto (entrega del informe de autoevaluación), los comités se encuentran consolidados y aparentemente cumpliendo sus funciones; algunos continúan luego de terminar con el proceso de autoevaluación para ejecutar el plan de mejoramiento y mantenimiento. Es el caso de la agente curricular Prof 1, prog 1 quien expresa que *“hay programas en los cuales el comité, pervive para dar cuenta de cómo se están implementando esas acciones de mantenimiento y mejoramiento”*

Así mismo, la entrevistada (Prof 1, prog 5) señala al respecto que en su programa le han apostado que el comité no se desintegre *“hemos tratado de mantenerlo, los que trabajaron en el segundo proceso de autoevaluación he intentado que sigan y dentro de su plan de trabajo hagan 10 o 15 horas de planes de trabajo de medio tiempo”*

Sin embargo, la agente curricular prof 2 del mismo programa expresa que el comité no se encuentra vigente, *“yo considero que no está vigente, no se mantiene vigente intenta, pero mantenerlo mantenerlo creo que en su totalidad no lo logra”*. Esta profesora opina que el comité no es constante por lo tanto no es un proceso continuo, visible, podría dar más y trabajar en pro del programa.

El programa 6 también cuenta con un comité de acreditación vigente, *“en este comité tenemos integrantes de todos los departamentos; el comité de autoevaluación lo conformarían los docentes de cada uno de sus cursos, a la cabeza como su jefe de departamento”*. Sin embargo, se hizo una pausa con este comité pues coincidió con el cambio de administración, solo se entregó el informe con la evaluación parcial del plan, de lo que se había establecido en su momento, el cual se volverá a activar para iniciar nuevamente el proceso de autoevaluación.

Además, el agente curricular Prof 1, prog 4 al preguntar si el comité de su programa ejerce sus funciones en la vigencia de la acreditación responde que el comité se mantuvo durante la autoevaluación, pero incluso antes de terminar el proceso de autoevaluación se desintegró.

Si bien, en muchos de los programas académicos de la UdeA el comité de autoevaluación trabaja permanentemente en la vigencia de la acreditación, existen aún programas que al terminar la etapa de heteroevaluación, el comité se desintegra y deja de ejecutar sus funciones. Lo anterior puede hacer que el fin último de la autoevaluación, esto es, que con los resultados se pueda trabajar en las debilidades y falencias del programa, se pierda.

Según lo indagado, el anterior fenómeno puede ocurrir, entre otros asuntos, a las múltiples ocupaciones que los profesores tienen (alta carga laboral) y en otras ocasiones, a la inestabilidad contractual de algunos profesores ocasionales o de cátedra. Cabe recordar que, según la Vicerrectoría de Docencia, la Universidad de Antioquia a mayo de 2018 cuenta con aproximadamente 5.308 profesores de cátedra, fenómeno que ha venido generando el desmonte de la función docente en la Universidad pública colombiana, además de materializar en este caso una afectación de los procesos de apoyo a la mejora de los programas que pueden desarrollar.

Lo anterior, es un fenómeno que no solo se da en esta Universidad, según Giroux (2016), en los Estados Unidos es el paradigma de mercado que busca eliminar la antigüedad en los cargos, transforma a las Humanidades en un servicio de preparación para el trabajo y al claustro de los académicos en un ejército de trabajo temporario subalterno.

Un aporte importante a la vigencia de los comités de autoevaluación, lo realiza la Exp CNA, quien expresa que:

Desde el 95 creo que es el Acuerdo Superior 046, se plantea que todas las unidades académicas deben tener un comité de autoevaluación y a su vez nombrar comisiones para que hagan los procesos a los programas que van cumpliendo los requisitos, bien sea para ingresar por primera vez al sistema nacional de acreditación o para renovarlo, pero a la fecha, son pocas las unidades académicas que cuentan con ese comité, realmente son como comisiones nombradas temporalmente, obviamente después de estos procesos y hace unos dos o tres años para acá, han empezado como a ver más importante estos procesos, a darle mayor importancia y ya en algunas unidades académicas, justamente después de estos procesos de autoevaluación, han llegado al acuerdo de realmente conformar y consolidar esos comités, para que sean permanentes en las unidades académicas.

Sin embargo, aun en la UdeA falta una cultura y autorregulación en los procesos de autoevaluación en los programas académicos, donde se vea un trabajo conjunto y se refleje en un mejoramiento continuo, pues todavía se encuentran programas que ven la autoevaluación como un requisito más por cumplir, reflejado en una acreditación sin trascender en los procesos que ameritan cambios para ofrecer a la sociedad una educación de calidad.

Es necesario entonces, que se estructure y se instaure una cultura de mejora y que el comité de cada programa se apersona de los planes de mejoramiento y se pueda ejecutar cambios significativos que redunden en beneficio de los estudiantes.

8.1.4 El factor 4 en el proceso de autoevaluación como generador de cambios curriculares.

Según los discursos técnico-académicos nacionales, la autoevaluación de un programa se realiza siguiendo los lineamientos del CNA (2013), que orienta la evaluación de los programas académicos de pregrado. Según estos lineamientos, el proceso de acreditación se desarrolla en cinco fases:

1. Cumplir con las condiciones iniciales
2. Autoevaluación
3. Evaluación externa o evaluación de pares académicos
4. Evaluación final por parte del CNA
5. Reconocimiento público de la calidad del programa (resolución de acreditación)

En la fase dos del proceso de acreditación se elabora un informe, que, entre otros aspectos, contiene los juicios finales que se emiten sobre la calidad de un programa académico, esto es, los resultados detallados por factores y características, a saber, Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa, Estudiantes, Profesores, Procesos académicos, Investigación y creación artística y cultural, Visibilidad nacional e internacional, Impacto de los egresados sobre el medio, Bienestar institucional, Organización, administración y gestión y Recursos físicos y financieros.

Las características que compone cada factor, expresan, según los lineamientos del CNA, (2013), referentes universales y particulares de la calidad que pueden ser aplicables a todo tipo de institución o de programa académico.

Para efectos de este trabajo investigativo, como se mencionó en la metodología, se revisó y analizó el factor 4 del informe de autoevaluación de seis programas académicos de la UdeA; así mismo, se indagó entre los agentes curriculares de cada programa que hacen o hacían parte del proceso de autoevaluación.

Como se sabe, el factor 4 es denominado procesos académicos, el cual evalúa que un programa académico de alta calidad se reconozca por ofrecer una formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa (CNA, 2013, p 29).

Las características que hacen parte de este factor son: Integralidad del currículo, Flexibilidad del currículo, Interdisciplinariedad, Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Sistema de evaluación de estudiantes, Trabajos de los estudiantes, Evaluación y autorregulación del programa, Extensión o proyección social, Recursos bibliográficos, Recursos informáticos y de comunicación, Recursos de apoyo docente. Por la esencia de este trabajo investigado, a saber, currículo, se tomó en cuenta las características de Integralidad del currículo, Flexibilidad del currículo, Interdisciplinariedad.

Es así, que el factor 4 está directamente relacionado con el currículo y con la forma como este se gestiona, por ello cobra especial importancia en el análisis de la información, pues es a través de este que se hace una reflexión del currículo y así proponer cambios que conlleven a una educación de calidad.

Por lo observado en este trabajo de investigación, por vía de la revisión documental y entrevistas, la comunidad académica de la UdeA, reconoce la importancia de este factor en los procesos de autoevaluación, toda vez que el currículo debe aportar a la formación de competencias, de valores, conocimientos y habilidades acorde a las demandas y necesidades de la sociedad.

Es así, que, al preguntar a los agentes curriculares sobre su opinión sobre la importancia de este factor, se encuentran respuestas de diferentes aspectos, tales como aspectos axiológicos, metodologías de enseñanza y aprendizaje y en los componentes curriculares.

Una muestra de ello, es lo que expresa la entrevistada (Prof 1, prog 1), quien afirma que es un factor muy importante, toda vez que recoge la esencia misma de los procesos por los cuales atraviesan los estudiantes y los procesos académicos no solamente son los de los contenidos de las asignaturas, sino todo lo que pasa en la vida de un estudiante, todos los asuntos que tienen que ver con el currículo oculto que hay en la Universidad y que a veces forma más que el currículo propio del plan de estudios. Ella resalta que no se trata solamente de enseñar una asignatura, *“sino que la formación de nuestros estudiantes atraviesa asuntos de carácter socio-humanístico, de carácter personal, de temas de salud y no solamente física, sino también mental y de asuntos políticos, estos tienen un peso enorme en el currículo”*

Con lo anterior, se refleja que la definición que se hace en la Ley 115 de 1994 guarda en los programas estudiados una relación con los aspectos axiológicos del currículo que describe la profesora. En el artículo 76 del capítulo II de la ley 115 definen el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional.

Por su parte, se encuentran respuestas de profesores donde la importancia del factor 4 radica en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, es el caso de la agente curricular Prof 1, prog 3, quien manifestó que es un aspecto que los ha ocupado bastante en el tema curricular *“es el aprender a gestionar y a mantener el modelo curricular: proyectos de aula o currículo problematizador como nosotros lo llamamos”*. Para esta profesora el modelo curricular problematizador y las estrategias de proyectos de aula que implementan es uno de los aspectos más importantes a considerar del factor 4.

Además, considera que hay un mínimo de asuntos tecnológicos, la biblioteca que ofrece las oportunidades de consulta y materiales a los estudiantes, los diferentes cursos del programa, los profesores han trabajado en fortalecer sus metodologías, buscar muchas más estrategias, *“si bien hay una mirada de un modelo, el pedagógico que lleva al estudiante a que reflexione, a que se apropie de sus procesos, también busca las estrategias para poder lograrlo, ahí hay unos asuntos que también son bien vistos”*.

Por su parte, otro aspecto importante pero preocupante en el factor 4, según la agente curricular Prof 1, prog 3, es el tema de la proyección social del programa por efectos de la pertinencia y que tiene que ver con aspectos de la movilidad e intercambios, ella señala que la extensión universitaria tiene bastantes limitaciones como son los recursos económicos a nivel interno y también con la información que se tiene o la posibilidad de movilidad hacia afuera.

El tema económico, es un factor controvertido en educación superior, toda vez que por un lado el Estado nos exige y evalúa la infraestructura, los recursos informáticos y educativos, el diseño y ejecución de políticas que favorezcan al estudiante como, por ejemplo, el

programa de Permanencia Estudiantil y Bienestar Universitario, entre otros, pero por otra parte, cada vez se reducen más los recursos financieros que destina el gobierno para la educación superior, haciendo que dichas exigencias sean difíciles de cumplir.

Otro aspecto que resulta importante en el factor 4 es todo lo que tiene que ver con los componentes curriculares ya que desde la reflexión y evaluación de estos aspectos es que se pueden proponer cambios en aquellos asuntos que tienen falencias o debilidades. Aspectos como la flexibilidad, la integralidad y la interdisciplinariedad son los que mayor atención le prestan los profesores al momento de indagar sobre este factor.

Un ejemplo de ello es el caso de la entrevistada (Prof 1, prog 4), quien manifiesta que el tema de la integralidad del currículo del programa y la cantidad de créditos que este tenía en su momento influye significativamente en los resultados de la autoevaluación y en el concepto que los pares académicos dieron al programa. Sin embargo, el programa estaba consciente que era una falencia en su currículo y que debían realizar cambios significativos que apuntaran a mejorar el currículo.

Así el programa lo resalta en el antepenúltimo informe de autoevaluación, señalando que los pares académicos indicaban la ausencia en el currículo de la formación humanística y artística y que este tipo de formación no era promovido.

El profesor señala, además, que la flexibilidad en el programa es adecuada, existe una cantidad considerable de electivas en el plan de formación, también se le brinda al estudiante, la posibilidad de tomar cursos en otras universidades a nivel nacional e internacional evidenciado, según el profesor, en la política institucional de flexibilidad del currículo.

Además de todo lo planteado anteriormente, la Exp CNA expresa que el factor 4 es clave en todos estos procesos porque, dentro de toda la autoevaluación, en la evaluación de todo el componente curricular, se puede resaltar, *“diría yo que la interdisciplinariedad, la flexibilidad, la evaluación a los estudiantes, es importante tener en cuenta y justamente en este factor se habla de la autoevaluación y la autorregulación”*

Si bien el factor 4 del proceso de autoevaluación es uno de los aspectos más importantes a nivel académico, según lo observado en las dinámicas de cada programa y en la revisión

documental de los informes de pares evaluadores, es uno de los factores que más presenta observaciones y sugerencias para mejorar, lo anterior, se puede deber a que los planes de formación de los programas de la Universidad de Antioquia, aún son, en muchos casos, tradicionalistas y conservadores, donde la rigidez impera en ellos.

8.1.5 Calidad educativa: ¿se logra a través de los procesos de autoevaluación?

En esta subunidad de sentido es importante conocer que entienden los profesores por calidad y si ellos consideran que sus programas ofrecen una educación de calidad. En este sentido, se puede definir la calidad como una condición de excelencia de un producto o servicio que satisfacen las necesidades de una persona o una comunidad. El diccionario de la Real Academia Española (1992, p. 365), define el concepto de calidad como “*la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su misma especie*”.

En lo educativo, el concepto es mucho más complejo y por ellos, se gestan amplios debates y discusiones acerca de la forma cómo se deben implementar las acciones necesarias para garantizar la misma. La calidad educativa esta relaciona con la posibilidad de ofrecer espacios para la formación del ser humano con capacidad de desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada, exigente, llena de cambios constantes, no debe solo posibilitar el dominio de un saber, sino también de un saber hacer y un saber ser.

Al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 1) señala que el concepto de calidad es algo resbaladizo y con muchas aristas, sin embargo, se atreve a decir que se trata de cumplir con lo cual se comprometieron:

Si nuestro programa se propone formar profesores que sean capaces de cumplir con el compromiso social que es educar en ciencias a sus estudiantes quienes no van a ser científicos, sino que van a ser ciudadanos de este país y del mundo, pues esperamos que sí hagan adecuadamente esa tarea, entonces nuestro programa es de alta calidad.

Para esta profesora, la calidad educativa está relacionada con el cumplimiento de la visión, misión y propósitos de formación del programa. Si se cumple con esta tarea, para ella, se está

ofreciendo una educación de calidad. Pero no es solo esto, para que haya una educación de calidad en la educación superior, debe haber interacción de una serie de aspectos interdependientes que forman un sistema en el que se conjuntan, entre otros aspectos, el requisito de partir de un contenido relevante; el seguimiento de una serie de principios o reglas mínimas de carácter pedagógico; ricos procesos de aprendizaje que puedan reflejarse en unos resultados de calidad en sentido amplio (Gimeno, 2005).

El concepto de calidad está estrechamente relacionado con el sector industrial, más específicamente al discurso de calidad total (TQM), Yacuzzi (2003). En los años 50, aproximadamente, se inicia la consolidación del discurso y teóricos de la educación trasladaron el concepto de calidad al ámbito educativo a través del enfoque de tecnología educativa de finales de la década de los años 60.

Dicha calidad se encuentra relacionada con los procesos de autoevaluación y autorregulación, toda vez que si se conocen y evalúan los procesos que se adelantan, qué debilidades y fortalezas se tienen, pero, además, se diseñan y desarrollan acciones que conlleven a mantener lo positivo y a mejorar lo que no está tan bien, se ofrecerá una educación que dé respuesta a las necesidades de la sociedad, esto es, ofrecer una educación de calidad.

Así mismo, la entrevistada Prof 1, prog 6 también sostiene que la calidad es darle al otro (estudiantes) lo que el programa tiene planteado en sus principios o en papel, que es un asunto que va desde el proceso de formación, desde lo disciplinar o lo específico hasta un asunto que toca al ser humano.

Lo anterior, se encuentra en concordancia con lo que plantea (UNESCO, 1992), la Calidad Educativa está relacionada con la posibilidad de ofrecer espacios para la formación del ser humano con capacidad de desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada, en un proceso permanente que hace énfasis en los valores compartidos, que incluye la preocupación por el entorno cercano, el ambiente y el desarrollo sostenible.

Por su parte, hay profesores que definen la calidad educativa como hacer las cosas bien, es así, que la agente curricular Prof 1, prog 3 señala *“La calidad de la educación como yo la percibo, es aprender a hacer las cosas de la mejor manera, es decir, que con los recursos que se tienen se hacen las cosas lo mejor que se puede”*.

Una educación de calidad, para ella, no es solo velar por la formación disciplinar de sus estudiantes, también por la calidad del ser humano desde todos los ámbitos, no solamente la preparación técnica - profesional sino como esa persona que es capaz de interactuar y servir a una sociedad por un bien común, entonces no sólo es la formación disciplinar sino también como individuo.

Por su parte, la agente curricular Prof 1, prog 5, señala que la calidad educativa es un proceso transdisciplinar, que toma no solamente el plan de estudios como tal sino, además, unos principios generales desde lo teológico para garantizar de alguna manera la adquisición de unas competencias de un profesional.

Lo anterior, guarda relación con la definición que hace el MEN “es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz” (MEN, s/fa, p.5).

Similar a lo que plantea el MEN, es la definición de la entrevistada (prof 1, prog 6), quien expresa que calidad educativa es poderle brindar al estudiante que está en formación, no solamente la parte conceptual, desde el saber, sino también desde el ser y desde el saber hacer, que articule lo que es la práctica y lo que es la teoría, ética y tener ciudadanos con capacidad de toma de decisiones y de participación en toda la parte política de un país.

Ahora bien, al indagar a los agentes curriculares sobre la calidad académica de sus programas, algunos apuntan que la ven reflejada en el conocimiento disciplinar que el programa ofrece, otros, que se evidencia en sus egresados y algunos la evidencia en la formación integral. Sin embargo, algunos profesores manifiestan que en sus programas y en la misma Universidad se presentan dificultades para ofrecer un programa de calidad.

En cuanto a la calidad del programa evidenciada en el conocimiento disciplinar, la agente curricular 1 del prog 2 expresa que en su programa han intentado apuntarle a la calidad desde lo disciplinar, “*que los chicos tengan gran conocimiento de la disciplina como tal de la historia y de su quehacer como investigadores de la historia*”. Pero, además, que tenga un sentido crítico, que no “trague entero”, que tenga posibilidad de diálogo, que proponga ideas, que vea muchas opciones de acción tanto en la disciplina, no solamente en la investigación o en la docencia.

Por su parte, el entrevistado (prof 1, prog 4), expresa que medir la calidad del programa en los estudiantes es complicado más allá de las evaluaciones, sin embargo, es a través de los egresados quien muestra la calidad del programa y de la institución. Si se hace un seguimiento a los egresados, se puede evidenciar qué tan buen profesional es, si tiene buenos conocimientos disciplinares, pero, además, si es una persona con buenas cualidades y con valores éticos.

Sin embargo, aunque se quiera hacer mucho, en ocasiones se presentan dificultades, una de ellas lo señala la entrevistada (prof 1, prog 2) quien expresa que ha sido difícil apuntarle a la calidad del programa, por el tiempo de vinculación de los estudiantes al programa, algunos porque trabajan, otros porque a veces no logran dimensionar, sobre todo en los primeros semestres, que significa el programa y *“sobre todo una carrera como estas porque es poco conocida socialmente y poco remunera también, económicamente, y eso hace que los chicos también tengan como una visión del programa”*

El concepto de calidad es un tema aun álgido y sensible, en muchas ocasiones se utiliza de forma discriminada y se traslada tal cual se utiliza en el sector empresarial a la educación. Es necesario entonces, hacer un análisis crítico de los discursos que tan frecuentemente se evidencian en las instituciones de educación superior, al respecto, Albornoz (2005), señala que la calidad educativa *“ha sufrido un cierto desdibujamiento en su significado, y sólo en la medida en que se debata lo que ella implica y el alcance que adquiere podremos arribar a planteos superadores y tratamientos adecuados”* (p. 1).

Es evidente que, en los últimos años, las instituciones de educación superior persiguen como uno de sus objetivos primordiales alcanzar los estándares de calidad educativa, para ello, es importante, teniendo en cuenta el contexto y las particularidades de cada institución, el compromiso de todos los estamentos universitarios. Es indispensable entonces, definir conjuntamente, la estructura organizativa, los procesos y recursos necesarios para gestionar y organizar un sistema de mejoramiento continuo y autorregulativo.

Ahora bien, se podría afirmar que en esta unidad de sentido (categoría) existen elementos que determinan los efectos que tienen los procesos de autoevaluación en la reformulación del currículo en los programas de pregrado, toda vez se encuentran percepciones que la

comunidad académica de la UdeA, empieza a tomar conciencia que los procesos de autoevaluación deberían ser parte del quehacer cotidiano, convirtiéndose en una cultura de revisar los procesos constantemente sin exigencias de las instancias ministeriales. Sin embargo, según la revisión documental y los testimonios de los entrevistados, esta práctica (de autoevaluarnos a conciencia), aún se encuentra incipiente y debe ser fortalecida en la institución. Es necesario entonces, fortalecer una cultura de autoevaluación y autorregulación, abriéndolo a elementos distintos y contextuales, centrándose en la importancia de los valores, intereses y opiniones de la pluralidad de actores que intervienen en un programa, tal como lo sugiere Izquierdo (2008)

Además, un efecto positivo de los procesos de autoevaluación en la reformulación del currículo de los programas académicos de la UdeA, es la oportunidad que la comunidad académica tiene de reflexionar sobre la gestión curricular, así como de identificar los procesos que se llevan a cabo al interior del programa y comprometerse con el diseño y ejecuciones de estrategias que permitan la excelencia académica. Sin embargo, estas acciones deben ser lideradas y ejecutadas por los responsables de los procesos, si no es así, posiblemente no se trascienda a cambios significativos en el currículo.

Específicamente, en algunos programas estudiados (programa 2 y 4, 6), la autoevaluación permitió analizar y reflexionar cuáles son los propósitos del programa, cuáles son los objetivos, el perfil de un egresado y eso contrastarlo con las necesidades del entorno, en el medio, con la disciplina, dando lugar, en muchos casos, a iniciar procesos de transformaciones curriculares. Sin embargo, es preciso aclarar que no todo cambio curricular conlleva o amerita toda una transformación curricular, toda vez que como lo expresa Stenhouse “Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, es una hipótesis” Stenhouse (1991).

8.2 Currículo: camino a la excelencia académica

El currículo en la Universidad de Antioquia se concibe de múltiples maneras, dada la pluralidad y complejidad de cada programa académico, sin embargo, la Vicerrectoría de Docencia, en el año 2016, publicó las Orientaciones para la gestión de las innovaciones

curriculares en la Universidad, donde entienden por currículo *“como una construcción cultural, colectiva e histórica que se objetiva en procesos teórico-prácticos vinculados a propósitos humanos que orbitan en torno al binomio educación-formación”*

En esta unidad de sentido se intenta conocer las concepciones y definiciones que los profesores tienen frente al concepto, con el fin de que se comprenda qué cambios se han tenido en este.

De acuerdo con la información recolectada a través de las diferentes estrategias y técnicas, se observó distintas particularidades de las características del currículo desde la óptica de los procesos de autoevaluación, por supuesto, en correspondencia con las directrices nacionales del CNA, entre otros elementos como la integración curricular, la flexibilidad y la interdisciplinariedad.

8.2.1 La Flexibilidad como oportunidad para eliminar las barreras de la rigidez en el currículo.

En esta subunidad de sentido se trata de determinar la concepción y aplicabilidad en el plan de formación del concepto y si se evidenciaban cambios en este aspecto como resultado del proceso de autoevaluación.

Hay que recordar que la flexibilidad es uno de los componentes que más está cobrando importancia en el diseño y ejecución del currículo, toda vez que con ello se puede ofrecer al estudiante, la posibilidad que él mismo elija la ruta en su proceso de formación. Al respecto, Díaz (2002), afirma *que la flexibilidad se refiere a una “gama de formas o medios, apoyos, tiempo y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar, igualmente, una mayor cobertura y calidad de servicio educativo”*. (p.33)

Teniendo en cuenta lo anterior, se encuentra que los profesores de los programas estudiados en esta investigación particularmente afirmaron que la flexibilidad está estrechamente relacionada con las electivas, las opciones de formación, la movilidad estudiantil y los prerrequisitos y correquisitos en el plan de formación. Esto en concordancia con lo expresado en “Series”, publicación de la Vicerrectoría de Docencia, (2008), donde se menciona que la

flexibilidad está asociada a las connotaciones básicas de adaptación, apertura y diversificación de las ofertas y los accesos.

8.2.1.1 Opciones de formación de acuerdo a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

La flexibilidad es entendida como la posibilidad que se les brinda a los estudiantes para que desarrollen su proceso formativo de acuerdo a las necesidades, posibilidades y preferencias que tenga este. Es así, que en lo que respecta a concebir la flexibilidad como opciones de formación, la entrevistada (Prof 1, prog 3) afirma que la flexibilidad curricular es *“como la posibilidad que tiene un estudiante de organizar su malla curricular dependiendo de sus intereses (...)”*. Para ella, consiste en las opciones que un estudiante tiene en armar sus semestres de formación de acuerdo a sus intereses y al perfil que él quiera como profesional.

La agente curricular Prof 2, prog 1 afirma que la flexibilidad es *“la posibilidad de que los estudiantes construyan sus propias líneas de formación, brindarles oportunidades para que ese currículo no sea un currículo inflexible”*. De la misma forma, el entrevistado (Prof 1, prog 4), coincide en su respuesta al afirmar que la flexibilidad tiene que ver con:

Los intereses del estudiante, y es que el estudiante tenga la posibilidad de enfocar su carrera, a sus intereses y a sus fortalezas; cada carrera tiene muchas áreas de acción, y el currículo debe garantizarle al estudiante que se pueda enfocar en una o varias áreas de acción que le sean de interés.

Además, que la flexibilidad curricular debe permitir que el estudiante se mueva por su carrera de una forma sencilla, como mejor lo sienta que debe moverse por su currículo. Así mismo, la respuesta es reiterativa para los profesores de los programas 4, 5 y 6, quienes afirman que la flexibilidad curricular tiene que ver con la posibilidad para moverse en su plan de estudio.

Lo anterior, tiene sustento con lo que Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009) afirman *“(…) Igualmente ofrecen la posibilidad de doble titulación de acuerdo con los intereses de los estudiantes y esto es considerado como reflejo de la flexibilidad curricular”*

Las respuestas de los profesores apuntan a un currículo que permite que el estudiante sea quien decida cómo desarrollar su proceso de formación de acuerdo a sus intereses, fortalezas

y limitaciones, el programa académico debe estar en la capacidad de brindarle al estudiante las alternativas y herramientas necesarias para que lo anterior se pueda llevar a cabo. Al respecto, Nieto (2002), señala que la flexibilidad curricular “*marca la necesidad de tener planes de estudio con pocas seriaciones y obstáculos, así como opciones terminales y salidas laterales que permitan a los estudiantes atender a sus intereses personales*” (p. 5).

Sin embargo, a pesar de los discursos de los agentes curriculares anteriormente mencionados, en la revisión documental, específicamente en las sugerencias u observaciones de los pares académicos y en los planes de estudio, se puede observar que en los programas participantes en el estudio de caso colectivo, se encuentra, en el caso de las sugerencias de los pares, que aún hay elementos importantes en cuanto a la flexibilidad que merecen ser analizados y tomar decisiones al respecto; ejemplo de ello, se encuentran falencias en la implementación de políticas de movilidad nacional e internacional, en los cursos electivos y optativos y en el sistema de créditos. Por su parte, en los planes de estudios, se evidencia que la mayoría de ellos aún son rígidos y con un alto porcentaje de prerrequisitos y correquisitos, razón por la que se podría afectar que el estudiante diseñe su ruta de formación de acuerdo a sus necesidades.

En síntesis, no se trata solo de tener claro un concepto, como el caso de la flexibilidad, sino de llevar ese discurso a la práctica, que los programas académicos empiecen a realizar cambios significativos para que las reflexiones que se den en torno a la flexibilidad se vea reflejado en la implementación de políticas institucionales que se visibilice en los planes de estudio.

8.2.1.2 Electivas en la UdeA: ¿posibilidad de una formación complementaria e integral?

Según el artículo 36 del Reglamento Estudiantil de la Universidad de Antioquia, los cursos electivos “*son aquellos que permiten al estudiante, con base en las áreas establecidas previamente en su plan de estudios, una formación académica complementaria*”. En este sentido, los profesores de los programas estudiados en esta investigación, señalan que la flexibilidad curricular “*es la posibilidad que tiene un programa de dar opciones de diferentes rutas de formación y de diferentes metas de formación*” (Prof 1, prog 1).

Así mismo, la entrevistada (Prof 2, prog 1) manifiesta que es importante contar en el plan de formación con un banco de electivas para que se le dé la oportunidad al estudiante de abrirse a la misma Universidad. Además, la agente curricular Prof 1, prog 5 señala que es importante mostrarle al estudiante *“que hay otros espacios, desde lo humanístico, desde el deporte, desde la música, porque eso hace también integral a un profesional”*

Este mismo programa (prog 5), en su último informe de autoevaluación señala que tiene incluidas varios cursos electivos en el campo pedagógico, con el fin de complementar su formación de acuerdo a sus necesidades e intereses. El programa, según este informe, está consiente que la estructura curricular privilegia lo disciplinar y en este sentido, trabaja para que el plan de formación de los estudiantes sea más flexible y que ellos puedan elegir su oferta semestral.

Si bien los programas académicos de la Universidad de Antioquia cuentan con bancos de electivas en sus planes de formación, se encuentran aún, que cursos de esta naturaleza suelen ser disciplinares, es decir, no son cursos que los estudiantes puedan elegir por preferencia sino que hacen parte de los contenidos disciplinares de cada programa académico, al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 2) manifiesta que *“el programa de nosotros es muy rígido, tenemos unos seminarios interdisciplinares, seminarios de investigación, tenemos unas electivas, pero es muy disciplinar”*.

8.2.1.3 Movilidad estudiantil como posibilidad de enriquecimiento académico.

La movilidad tanto al interior de la Universidad como a nivel nacional e internacional, es uno de los componentes fundamentales de la flexibilidad en el currículo. Al respecto, Nieto (2002) la define como *“la posibilidad de que los estudiantes y los profesores puedan circular a través del sistema de educación superior. La movilidad incluye el intercambio nacional e internacional, pero no puede reducirse a él”*. (p.6)

Los profesores entrevistados resaltan la importancia de la movilidad al afirmar que lo ideal sería que *“estudiantes de diferentes carreras que comparten ejes de formación común puedan tomar un mismo curso o que un estudiante incluso pueda aspirar a tener más de un título”* (Prof 1, prog 1). En cuanto a este aspecto en el informe de autoevaluación del Prog 1, se resalta que los estudiantes hacían un reconocimiento positivo a la movilidad entre

modalidades de formación (presencial y semipresencial), el reconocimiento de saberes (validaciones y homologaciones) y en menor medida la flexibilización de prerrequisitos y correquisitos, dando a entender al programa que los estudiantes conocían estas posibilidades de flexibilización del currículo, así mismo, estos resultados dieron pie a revisión de los prerrequisitos en el plan de estudios.

La Universidad de Antioquia desde hace algunos años, se ha venido pensando el tema de flexibilidad curricular, destacando la movilidad estudiantil como una parte fundamental de ésta, al respecto, señala *“La movilidad estudiantil, vista como la posibilidad de desarrollar actividades formativas en otras universidades del país o del exterior, o también en organizaciones no educativas (como institutos de investigación y centros de práctica).”* “Series”, publicación de la Vicerrectoría de Docencia, (2008)

8.2.1.4 Prerrequisitos y correquisitos: barreras en los planes de formación.

En cuanto a este tema, los profesores manifiestan que una forma de flexibilizar el currículo de los programas académicos es la eliminación de pre y correquisitos en el plan de formación. Así lo expresa la entrevistada (Prof 1, prog 6) *“que yo como estudiante no tenga que ver el 1, 2 o 3 sino que pueda tomar cursos sin tanta limitación de cumplimiento de requisitos, de prerrequisitos, correquisitos y demás”*. Por su parte la agente curricular Prof 1, prog 2 manifiesta que *“la versión 3 es muy rígida, porque eso es un prerrequisito sobre otro y eso es Colombia 1, 2, 3, 4 y 5; América Latina 1, 2, 3 y 4 y Teoría 1, 2 y 3, metodología 1 y 2; entonces para ver la 2 hay que ver la 1 eso es lo que estamos haciendo ahora, incluyendo programas que permitan ver Colombia 5 sin usted haber visto la 1”*.

Ahora bien, con lo anterior se puede evidenciar que los profesores de los programas académicos estudiados en esta investigación entienden el concepto de flexibilidad curricular, les es familiar y son conscientes que este es un componente del currículo fundamental para brindar al estudiante un programa académico con calidad, donde se le garantice una serie de opciones y alternativas para que pueda culminar su proceso de formación de la mejor manera.

Sin embargo, la flexibilidad curricular en los programas de la Universidad de Antioquia es poca, aun se tienen planes de formación rígidos y con pocas posibilidades para que el estudiante pueda elegir como desarrollar su propia ruta de formación. Es así, como la

entrevistada (Prof 1, prog 3) expresa *“en el caso nuestro, la malla no es muy flexible, porque realmente hay una limitación en el tema de créditos que hace que el currículo sea un poquito más estático para los estudiantes y sobre todo la limitación que tenemos de aulas, entonces, digamos que a los estudiantes no se les puede dar como una oferta de materias amplias”*

El entrevistado (Prof 1, prog 4) señala al respecto *“y si pierde un curso probablemente no pueda ver nada el siguiente y cosas así entonces eso es lo que hace inflexible un currículo desde el punto de vista logístico”*. Este asunto es más común de lo que parece en la Universidad de Antioquia, el perder un curso que sea prerrequisito o correquisito hace que al estudiante se le cierre el pensum, es decir, que para el siguiente semestre no pueda matricular otros cursos de su programa académico por no haber aprobado otros. Lo anterior hace que el tiempo de permanencia en la Universidad tome más tiempo del planeado o quizás conlleve a la deserción estudiantil.

8.2.2 Flexibilidad del programa.

Inicialmente, se indagó por la concepción que tienen los agentes curriculares sobre flexibilidad, en lo que sigue, se indaga por la flexibilidad curricular de cada programa, aquí, hubo gran variedad en las respuestas de los profesores; por un lado, sus respuestas apuntan a que tienen poca flexibilidad en sus planes de formación y aunque están trabajando en el asunto, aun son rígidos y con pocas posibilidades para que el estudiante elija su ruta de formación de acuerdo a sus intereses y necesidades, tal como lo afirma la entrevistada (Prof 1, prog 1).

Las actuales versiones, realmente el programa es poco flexible y eso es un tanto contradictorio porque en el documento maestro, en la filosofía del programa, abogamos por la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la formación integral, pero cuando vamos a la realidad, nos volvemos poco flexibles porque tenemos todavía un anclaje muy grande a modelos tradiciones de formación universitaria en los cuales se considera que las personas aprenden, acumulando conocimiento... se tienen todavía muchos prerrequisitos.

Lo anterior, cobra sentido al revisar el último informe de autoevaluación del programa 1 donde definen la flexibilidad curricular como aquellas posibilidades que tiene el plan de

formación para lograr “connotaciones básicas de adaptación, apertura y diversificación de las ofertas y los accesos” y que se expresa a través de los campos académico-pedagógicos y administrativo- normativo.

Así mismo, el agente curricular Prof 1, prog 4 manifiesta que el programa en el cual participa, es un tanto cerrado en cuanto a cursos obligatorios, *“el programa tenía siete físicas y que se cierra un poco en cuanto a cuando verlas”*. Por su parte, los Prof 1 y 2, prog 6 sostiene que la flexibilidad del programa es nula *“Nada, esa siempre ha sido una de las debilidades que nosotros tenemos en el programa como tal porque esto es del 1 salta al 2, del 2 al 3, del 3 al 4, no tenemos electivas, sino esto es lo obligatorio y no hay nada más”*, *“No, muy poquita, la flexibilidad en el currículo de nosotros es nula”*

Sin embargo, en su informe de autoevaluación, el programa expresa que en el plan de estudio se cuenta con diferentes formas de flexibilización, dentro de ellas: las líneas de énfasis, los cursos de profundización, el sistema de prerrequisitos y de correquisitos, lo cual permite a los estudiantes mayor movilidad y acceso del estudiante trabajador al plan de estudios de pregrado.

Se denota pues, una falta de correspondencia entre el decir del entrevistado, responsable del proceso y lo que se deja leer en el informe. Aspecto que puede llevar a analizar que por un lado se encuentra lo que se escribe en un documento que será leído por el CNA y el sentir o decir de los propios implicados, aspecto que puede dar al traste con las concepciones técnicas de la autoevaluación que piensan que sólo con cumplir con los documentos se materializa la calidad.

Del mismo modo, la Exp. CNA de la Universidad de Antioquia señala que *“todos los planes de estudio que conozco de la Universidad, tienen un componente obligatorio y un componente de electivas, pero son electivas obligatorias, entonces creo que si nos falta trabajar un poco más en el tema de la flexibilidad”*

En el informe de autoevaluación del prog 3, se reconoce que el índice de flexibilidad del programa es inferior al promedio de los referentes primarios, secundarios e internacionales próximos, debido a que la comunidad académica, quien discute y reflexiona sobre el

currículo, acordaron ser conservadores al momento de permitir la electividad de proyectos de aula para tener un mayor control curricular.

Lo anterior, es una problemática que desde algunos años se ha venido analizando en diferentes universidades nacionales e internacionales, es así que Escalona (2007), integrante del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, señala que desde los años 70, los teóricos de la pedagogía manifestaron problemas en los planes de estudio. *“Detectaron problemas serios de rigidez académica que orientaban la organización universitaria, cuyos planes de estudio eran verticales”* (p.146).

Dicha rigidez en los planes de formación de los programas académicos de la Universidad de Antioquia se puede evidenciar en que aún existen muchos prerrequisitos y correquisitos y en la escasa oferta de cursos electivos, pues si bien cada programa cuenta con un banco de electivos, la mayoría de los cursos son obligatorios. Lo anterior, es contradictorio con lo planteado por en el glosario de terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular (2006), donde se menciona que la flexibilidad es:

El conjunto de múltiples y variadas opciones y que brinda la institución universitaria a la comunidad estudiantil para que cada uno de sus miembros decida con objetividad, autonomía y libertad, los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica, utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes. (Mondragón, 2006, p. 21)

Sin embargo, hay profesores entrevistados que manifiestan que en sus programas el currículo es flexible, aunque aún siguen trabajando para que sean menos rígidos. Al respecto, el entrevistado (Prof 1, prog 4) sostiene que *“En realidad para esta versión que está corriendo que es la versión cuatro si tiene flexibilidad. Para el programa, la flexibilidad se da en que el programa tiene varias líneas de profundización, eso le permite al estudiante, buscar su interés”*. Además, el mismo profesor afirma que se han eliminado algunos prerrequisitos y correquisitos que no tenían razón de ser y sostiene que la verdadera flexibilidad del programa se encuentra en el gran número de electivas que tiene.

Lo anterior, en concordancia con lo planteado en el informe de autoevaluación del programa 4 donde se explica que en la versión vigente del pensum, el estudiante debe cursar 40 créditos

electivos, distribuidos en tres líneas de profesionalización (automatización y control, electrónica digital, telecomunicaciones), que permite una mayor flexibilidad al estudiante, además de un banco de electivas transversales y otro banco de electivas complementarias (formación integral) de esta manera puede adquirir conocimientos en áreas como música, deportes, historia, empresarismo y gestión. El estudiante tiene la posibilidad de diseñar su propio plan de formación electivo, según sus intereses y necesidades.

Por su parte, la entrevistada (Prof 1, prog 5) afirma que su programa, gracias a unos estudios anteriores al programa y a esa misma reflexión, alcanza una buena flexibilidad, se tiene el componente flexible, *“los flexibles los estudiantes toman de los 63 componentes que tenemos en la oferta él debe tomar 12 créditos, pero de acuerdo a sus necesidades y gustos e intereses”*. En su informe de autoevaluación se encuentra relacionado que en el plan de estudios vigente se consideró eliminar algunos prerrequisitos, lo cual le ofrece al estudiante la posibilidad de matricular diferentes cursos a los sugeridos en cada uno de los niveles del currículo, lo cual le permite al estudiante una mayor flexibilidad para desarrollar gran parte de la formación a su propio ritmo.

En este mismo sentido, la agente curricular Prof 2, prog 3, plantea que su programa al principio no era muy flexible, pero con el paso del tiempo le han ido incorporando flexibilidad, *“en ir eliminando prerrequisitos, tenemos una buena base de electivas humanísticas que el estudiante puede coger para tener una buena formación, yo creo que se ha logrado avanzar con lo que comenzamos”*.

En la revisión documental, en el informe de autoevaluación el Prog 3, se manifiesta que existen los cursos de semilleros de investigación (I y II), metodología de la investigación y núcleos problémicos (tres en total), lo cual contribuye a darle flexibilidad.

Así mismo, existen tres electivas humanísticas en el currículo, en la cual los estudiantes tienen la posibilidad de escoger la que deseen de acuerdo a sus intereses y expectativas. Los cursos permiten que los estudiantes recurran a la lúdica, al teatro, al video y a muchas otras expresiones de la cultura para interactuar con sus compañeros y profesores.

Si bien, en los programas académicos que participan en esta investigación hace falta una mayor flexibilidad curricular en cuanto a eliminación de prerrequisitos y correquisitos y a

cursos electivos, también es cierto que hay un interés generalizado para implementar estrategias que elimine la rigidez en los planes de formación y contribuya a una mayor flexibilización, que de acuerdo con el glosario de terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular (2006), la flexibilidad curricular *“permite y promueve la toma de decisiones de los estudiantes para diseñar el itinerario de su formación profesional en una determinada carrera o programa académico”*. (Mondragón, 2006, p. 21)

Es el caso del prog 2 donde en el informe de autoevaluación aluden que una de las características a resaltar en el plan de estudios es la flexibilidad, materializada en la estructura curricular, en las estrategias didácticas, en los sistemas de evaluación, el tronco común, los estudios de excepción de pre y correquisitos, las homologaciones, las validaciones, las clasificaciones, la movilidad estudiantil, los cursos electivos, las opciones de práctica académica.

Por último, en cuanto a la facilidad para que este componente curricular se de en el plan de formación, en algunas ocasiones es complicado, dada que las dinámicas de cada unidad académica son diferentes y algunas no poseen la estructura adecuada para implementar estrategias que faciliten la flexibilidad del currículo. Lo anterior se puede evidenciar en lo mencionado por la entrevistada prof 1, prog 3:

(...) el currículo sea un poquito más estático para las estudiantes y sobre todo la limitación que tenemos de aulas, entonces, digamos que a los estudiantes no se les puede dar como una oferta de materias amplias, sino que tiene que ser como un poco más medido y también está la limitación de los calendarios con las otras facultades.

Lo anterior, coincide con lo expuesto por Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), quienes afirman que *“la flexibilidad, vista por los sujetos como el componente más complejo de los propósitos formativos, aunque también el más conocido y aplicado, se reconocen limitaciones relacionadas con aspectos administrativos y financieros que dificultan su incorporación efectiva a los procesos académicos”*.

Con todo lo anterior, queda explícito, de acuerdo a la revisión de literatura, (Escalona, 2008), que el concepto está definido por los profesores entrevistados sobre este tema, es decir, con lo planteado por varios autores consultados.

El concepto de flexibilidad está relacionado con la oferta de cursos electivos, con la movilidad nacional e internacional, con un plan de homologación de asignaturas y créditos y la opción de doble titulación. Lo anterior, se encuentra claro para los profesores entrevistados, sin embargo, es necesario articular el discurso, los conceptos con la práctica, es decir, que todo aquello que se expresa verbalmente se encuentre materializado en estrategias que permita a los estudiantes tener alternativas para desarrollar su proceso de formación, además, que se encuentran plasmadas en los planes de formación.

Según lo que se pudo analizar de lo expresado por los profesores entrevistados y contrastado con la revisión documental, en la Universidad de Antioquia hace falta el diseño de estrategias que se materialicen en pro de los estudiantes y no solo sea un discurso que se quede en los documentos para cumplir con los requerimientos del CNA.

8.2.3 Interdisciplinariedad.

En cuanto a esta característica curricular, se pretendió indagar por las concepciones que los profesores tienen del concepto, así como la forma en que se aplica éste en el currículo de los programas estudiados.

8.2.3.1 Interacción entre disciplinas.

Este término hace referencia a la puesta en práctica o la relación entre varias disciplinas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según el Simposio Internacional de Transdisciplinariedad en Suiza (1997), la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad se comprenden como los estudios que ponen el énfasis, respectivamente, en la confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas, o/y en su transformación y superación.

En este sentido, la entrevistada (Prof 1, prog 3) coincidió en su respuesta, con la definición anterior al afirmar que la interdisciplinariedad se materializa en el trabajo conjunto de las disciplinas que componen el currículo. *“hemos tratado dentro de los proyectos de aula que haya una integralidad dentro del currículo, dentro de las disciplinas trabajando de manera interdisciplinaria, administrando proyectos de aula con varias personas que tienen diferentes disciplinas para formar un solo proyecto como tal”*

Así mismo, la entrevistada (Prof 1, prog 2) define la interdisciplinariedad como

Un conocimiento y una relación con otras disciplinas, no solamente desde el área de ciencias sociales, sino que un estudiante nuestro tenga un conocimiento y que conozca por ejemplo los entornos sociales que pueda saber de la tecnología o de la sociología o de la cultura o de ciencias política.

Además de lo anterior, en la revisión que se hizo al informe de autoevaluación, el prog 1 manifiesta que la interdisciplinariedad es entendida como la posibilidad que ofrece el plan de formación para abordar temáticas desde distintas miradas teóricas y metodológicas, así como, las posibilidades de interacción entre los grupos de profesores de los campos, núcleos y espacios de formación que lo sustentan.

Lo anterior, cobra relevancia con lo planteado por Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), a saber, *“La interdisciplinariedad contemplada en los documentos ha sido fortalecida en los últimos años con el desarrollo de los proyectos pedagógicos como metodología de planeación de la enseñanza formal”*.

En los informes de autoevaluación, por ejemplo, el programa 1, señala que al interior de este se estimula la interacción de estudiantes y profesores con distintos programas y con otras áreas de conocimiento, así mismo, según el informe, este programa responde a la interdisciplinariedad desde la biología y los ejes transversales de otras disciplinas como matemática, física, química, ecología.

Por su parte, en programa 4, en su informe de autoevaluación, alude a la interdisciplinariedad desde el banco de electivas complementarias del pensum actual, toda vez que posee cursos en áreas exclusivamente interdisciplinarias (música, expresión, escultura, empresarismo, etc.). Sin embargo, se considera que el programa debe apuntar a la interacción con otras disciplinas en su plan de formación, no solo desde el componente de cursos electivos, que realmente propicie un dialogo en torno a campo del saber o un área específica de conocimiento.

Si bien, hay una definición acorde a los autores consultados en esta investigación, del concepto de interdisciplinariedad (Soler y Martínez, 2014), por parte de los profesores y directivos entrevistados, y descrita en los informes de autoevaluación revisados, se encuentra que, en la práctica, tiene aún limitaciones. Cada programa tiene un objeto de estudio definido

y con ello, privilegia en lo disciplinar lo que les compete, pero al momento que interactuar con otras disciplinas, quizás de programas similares, se evidencia una especie de resistencia que hace que la interacción de disciplinas sea escasa o que no alcance el propósito que pretende la interdisciplinariedad.

8.2.3.2 Tronco común entre programas.

Una de las evidencias frente a la aplicabilidad del concepto de interdisciplinariedad, se puede esbozar mediante la conformación de troncos comunes en el currículo de varios programas de una misma unidad académica. Con ello, los objetos de estudio son afrontados integralmente gracias a la interdisciplinariedad, con lo que se impulsa el desarrollo de nuevos enfoques didácticos y metodológicos para la resolución de problemas.

A lo anterior, el entrevistado (Prof 2, prog 4) manifiesta que:

En este caso por ejemplo el tronco común facilita eso en el sentido que los cursos que pertenecen al tronco común, los estudiantes de la facultad en general toman los cursos de ciencias básicas como física, descubriendo la física, etc, con estudiantes de todas las carreras de la facultad, entonces esa interacción, les permite la contextualización desde diferentes disciplinas, además de la posibilidad, siempre, por lo menos desde la normativa de la Universidad de los cursos que se conocen como optativos y es la posibilidad que tiene el estudiante de tomar cursos de otras carreras de la universidad, no necesariamente de la facultad y que se supone aportan a su formación profesional.

Al respecto, “La existencia del Núcleo Básico Común, compartido por varios programas, facilita la aplicación de la interdisciplinariedad y por ello propicia la interacción de saberes que es el fundamento de este componente” (Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo, 2009).

8.2.3.3 Ejes problemáticos y proyectos de aula.

Los ejes problemáticos, los proyectos de aula y las áreas básicas también se convierten en una evidencia de interdisciplinariedad, así lo expresa la entrevistada (Prof 1, prog 1) “*Hacemos intentos de que haya interdisciplinariedad cuando identificamos en los programas unos ejes problemáticos y tratamos que los estudiantes vean que, para solucionarlo, no es suficiente con cierta área de conocimiento si no que tiene que ver con otras*”. Es intentar la integración de las teorías, la metodología y didáctica de varias disciplinas que anteriormente

pretendían explicar fenómenos de forma aislada. La entrevistada (Prof 2, prog 3) manifiesta que algunos proyectos de aula del programa, son desarrollados por profesores de diferentes disciplinas.

En el informe de autoevaluación del prog 3 aluden que el currículo vigente se ha planteado la necesidad de promover el trabajo interdisciplinario, es así que se han estructurado varios proyectos de investigación realizados por grupos, en algunos casos interdisciplinarios, lo que da lugar a que pueda irse avanzando en los campos de la interdisciplinariedad y la flexibilidad. Así mismo, se cuenta con proyectos de aula disciplinares e interdisciplinares.

Por su parte, en el informe de autoevaluación, el prog 6 manifiesta que aborda la interdisciplinariedad desde la participación de las ciencias sociales, las ciencias bionaturales, biomédicas y las propias del programa.

Al respecto, (Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo, 2009), sugieren que un “plan de estudios está estructurado en forma modular, lo cual favorece la interdisciplinariedad, y en este, todas las asignaturas son de carácter obligatorio y algunas poseen prerrequisitos”.

8.2.3.4 Dificultades con la interdisciplinariedad.

Este concepto es un poco difícil de concretarse y aplicarse en el currículo en acción, toda vez, que integrar varias disciplinas para un objetivo común y llegar a un consenso unificado, resulta en desacuerdos o en conflicto de intereses entre los implicados y responsables de las áreas y disciplinas.

Una muestra de ello, se refleja en lo mencionado por la entrevistada (Prof 1, prog 3), quien afirma que:

Hemos tenido algunas dificultades porque a la hora de poner a conversar las disciplinas en torno a una temática, terminan pareciendo como si fueran tres cursos a parte, entonces ahí la gestión y la integralidad es un poco compleja y lo otro es que con las áreas o las líneas de formación que no son propiamente las nuestras a veces se torna un poco complejo el que los profesores que no están vinculados al departamento sino que prestan servicios se vinculen al estilo o a la forma del modelo curricular nuestro.

Esto lo confirma Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), quienes evidencian que *“la fragmentación de la enseñanza, la desarticulación de saberes y la enseñanza de un conocimiento atomizado en el que las áreas se convierten en islas desarticuladas que se le entregan al estudiante sin ninguna asociación”*.

8.2.4 Integralidad curricular.

En esta subunidad de sentido se pretende indagar sobre la concepción que tienen los entrevistados sobre el concepto, además, de revisar si esta característica del currículo se evidencia en el plan de formación y si ha habido cambios como resultado del proceso de autoevaluación.

8.2.4.1 Formación axiológica.

Según Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), *“La integralidad hace parte de la filosofía institucional y por ello existe en el plan de estudios, espacios académicos que propician la formación integral”*.

Al respecto, el agente curricular Prof 1, prog 4 sostiene que la facultad:

Tiene un porcentaje alto de cursos que tienen que ver con formación integral, desde vivamos la Universidad cuyo único objetivo que los estudiantes tengan amor propio por la Institución, el estudiante también puede tomar cursos de deportes, en mi época no se podía; que los estudiantes puedan tomar cursos que son totalmente externos a la formación disciplinar, ahora, la obligatoriedad de tomar cursos interdisciplinarios, pero la gran oferta que se tiene, permite que si se va dando un asunto integral.

Este mismo profesor expresa que la integralidad curricular tiene que ver con la calidad de todos los componentes sociológicos y éticos. *“Entonces cuando hablamos de integralidad curricular, lo que estamos diciendo es que le estamos ofreciendo al estudiante, una formación tanto disciplinar, como esa parte de ética”*

Por su parte, la entrevistada (Prof 2, prog 1) expresa que el programa en su descripción decía que formaba un estudiante integral, porque tenía muchos componentes y diferentes áreas que finalmente proveían un perfil de egreso de esos estudiantes con un conocimiento, no solamente la parte interdisciplinar sino la didáctica, la pedagógica y humanística. Y es que

lo humanístico se encuentra estrechamente relacionado con la formación en valores y principios éticos necesarios para una sana convivencia y la construcción de un espacio para la creatividad, la libre expresión, un pensamiento crítico y reflexivo donde los seres humanos aporten a la construcción de paz.

En el último informe de autoevaluación este programa (prog 1) hace una definición de integralidad curricular desde la concepción de formación que aporta a los valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias generales y específicas, relacionadas con la disciplina específica; lo anterior en coherencia con los principios misionales de la institución y los propósitos del programa. Los resultados del proceso de autoevaluación evidencian un avance en la articulación de los propósitos de formación y la estructura curricular.

En cuanto a los créditos correspondientes a las asignaturas que apuntan a ampliar la formación en las dimensiones ética, estética, ambiental, filosófica, política y social, en el programa versión 2, son evidenciados en los componentes pedagógico, didáctico, educación ambiental y la práctica académica.

La agente curricular Prof 1, prog 5 opina que la integración curricular es, no solamente tener la visión, de la instrumentación en el paciente que sería como su concreto de estudio, sino como trasciende la ética, lo social, la APS (Atención prehospitalaria en salud) en el proceso del estudiante.

Este programa (prog 5) en su informe de autoevaluación señala que el perfil propuesto del egresado es “Profesional autónomo, reflexivo, crítico, creativo y capaz de solucionar problemas, con una formación científica, investigativa, técnica y humanística” lo que indica que el programa apunta a propiciar una formación integral donde no solo se incluye lo disciplinar sino también lo axiológico.

Para facilitar la formación integral de los estudiantes, el programa 5 diseñó una estrategia para los procesos educativos a partir de nuevas tecnologías didácticas como el aprendizaje centrado en la actividad indagadora del estudiante.

Señala, que, para lograr una formación integral, el programa realiza actividades académicas y culturales diferentes de la docencia y la investigación para potenciar las dimensiones ética, estética, económica, política y social. Así mismo, desde la Facultad se promueven espacios extracurriculares como concurso de cuentos, semana de la lengua, jornadas universitarias, entre otras que apuntan directamente a la formación integral de los estudiantes no solo del programa sino también de la Facultad.

Del mismo modo, la entrevistada prof 2 del mismo programa expresa que la integración curricular *“es ese modo que permite que las diferentes habilidades de una persona y de una profesional en formación estén íntimamente relacionadas y articuladas con el ser, el saber y el saber hacer”*.

En concordancia con lo anterior, la agente curricular Prof 2, prog 6 manifiesta que en su programa manejan en cada uno de los cursos los tres componentes, el ser, el saber y el saber hacer, según ella, está muy bien la integración porque esto se ve a cabalidad.

Lo anterior, se encuentra relacionado con la flexibilidad, en concordancia con lo expresado por Escalona, (2007) quien expresa que las características de un plan de formación flexible *“Opta por un aprendizaje integral mediante el contacto del estudiante con el mundo circundante ya que al tener acceso a una amplia gama de áreas disciplinares, se lo forma en diversas estrategias que le permiten ampliar sus expectativas de aprendizaje”* (p.149).

En el currículo del prog 6, el perfil lo plantean como la formación de un profesional con formación heurística, simbólica, ética, crítica y con compromiso social, lo que apunta a la formación integral del estudiante.

En el “Proyecto Educativo de Programa” del prog 6, en el currículo de pregrado en su marco conceptual asumió como categorías orientadoras: el ser humano, el cuidado de enfermería, el medio ambiente, el proceso salud – enfermedad, el proceso vital humano, los ambientes de aprendizaje y el contexto. Así mismo, el proceso de formación se centra en el desarrollo de competencias personales, académicas y profesionales.

Es necesario destacar, en este punto, la importancia de la condición humana del estudiante, aquel que no puede ser visto como un producto que sale al mercado laboral, sino con unos

valores humanísticos que permitan aportar a la sociedad, así lo expresa Nussbaum, (2010), al señalar:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo. (p. 20).

En este sentido, el componente humanista cobra relevancia en el proceso de formación de los estudiantes, toda vez que se convierte en equivalente del campo disciplinar. Es procurar que tanto el ser, el saber y el hacer hagan parte de los propósitos de formación de los programas académicos.

8.2.4.2 Articulación de disciplinas o áreas de conocimiento.

Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), afirman que *“construir currículos integradores para abordar el conocimiento desde diferentes ópticas, pero de manera articulada”* y en este sentido la entrevistada (Prof 1, prog 1) expresa que *“la integración se da entorno a problemas o situaciones comunes para la reflexión, en las que se usan conceptos, marcos teóricos e interpretativos de las situaciones reales que va a enfrentar el estudiante como profesional”*

Y es que la integración curricular se puede convertir en una herramienta importante en el proceso enseñanza y aprendizaje donde no solamente este basado en principios filosóficos y teóricos, sino que también se unan diferentes conocimientos, destrezas, habilidades y valores que coadyuven a la formación de seres humanos que aporten a la sociedad.

En este mismo sentido, el prog 2 en su informe de autoevaluación, señalan que tiene como objetivo articular la investigación, la docencia y la extensión. Pretenden formar profesionales éticos, con excelencia académica en investigación histórica y en ciencias sociales, la docencia en educación superior, que aporten al país en el campo social, cultural y humano. Los

profesores del prog 2, según el informe de autoevaluación, consideran que el currículo es integral, toda vez que se cuenta con seminarios y electivas donde se desarrollan habilidades para el análisis de las dimensiones ética, estética, filosófica, científica, económica, política y social.

Por su parte, para la agente curricular Prof 1, prog 3 *“La Integración Curricular es la forma como se vinculan todas las áreas y las disciplinas dentro del currículo”*. Al preguntarle ¿Cómo evidencia esa integralidad del currículo en el programa como tal? La profesora deja explícito que vincula y relaciona el concepto con la interdisciplinariedad. Manifiesta que no solamente en la parte multidisciplinar sino también interdisciplinar dentro del plan de estudios, del currículo como tal.

En su informe de autoevaluación, el prog de 3 plasma, que asume la necesidad del mejoramiento continuo del programa, y con ello poder desarrollar integralmente las potencialidades personales y profesionales de los estudiantes, integrando lo disciplinar con la formación ética y los valores, donde el estudiante se desarrolle como persona, ciudadano y profesional.

8.2.4.3 Materialización de la integralidad en el currículo.

Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), expresan que *“La integralidad se encuentra como núcleo central en la formación de los estudiantes y por ello, es evidente en muchos documentos institucionales. La formación integral se ve apoyada con el área básica que, igual que la anterior es de inclusión obligatoria, en todos los programas”*. Lo anterior, en concordancia con el entrevistado (Prof 2, prog 4), quien afirma que es cómo el currículo considera los diferentes aspectos que se manifiestan en el documento rector del programa y contiene los elementos que aportan al perfil de formación.

Por su parte, el agente curricular Prof 1 del mismo programa opina que el programa como tal, se ha esforzado por abrir una línea en emprendimiento, religión, etcétera... *“en este momento ya hay una línea completa de administración y administración de empresas, gestión logística, matemáticas financiera, etc, y emprendimiento entonces en ese sentido son áreas aunque son técnicas que no podemos llamar completamente integrales, abren una*

posibilidad que no se tenía antes de integralidad, en cuanto a abrir tu carrera a otras opciones”

En el antepenúltimo informe de autoevaluación, el prog 4, describe que los pares académicos indican la ausencia en el currículo de la formación humanística y artística y que este tipo de formación no era promovido. Para la versión vigente se incluyeron electivas complementarias (Emprendimiento, Empresarismo, Gestión I, música, deportes, historia), además de diversos cursos obligatorios de formación integral, con un porcentaje de cursos en el pensum de dimensiones ética, estética, filosófica, científica, política y social de 25.4 %. Los cursos de la línea de profundización estimulan la creatividad y el pensamiento autónomo del estudiante.

Además, la entrevistada (Prof 1, prog 1) expresa que han *“tratado que los contenidos que se ven, en los diferentes cursos, se relacionen con otras áreas”* *“hay interés por que el profesor de primer semestre, fundamentos de biología, entonces aborde todos esos contenidos que tienen que ver con física, con química, con matemáticas y así sucesivamente”*.

La agente curricular Prof 2 prog 3 expresa que han logrado que el estudiante no sólo tenga las capacidades para ser un buen profesional sino otras capacidades, para ello, han incorporado dentro de sus proyectos estrategias que le permitan al estudiante adquirir esas otras capacidades para ser un profesional integral. Entre las estrategias implementadas se pueden mencionar el taller de lectura y escritura, el taller de retórica y argumentación, la feria de costos, además, el programa ha tratado de incorporar el trabajo en equipo en los proyectos de aula.

Este programa ha tratado, dentro de los proyectos de aula, incorporar la integralidad curricular, toda vez que dentro de las diferentes disciplinas que tiene el programa se trabaja conjuntamente para lograr los propósitos de formación definidos en el programa.

Además, en su informe de autoevaluación expresa que se ofrece los cursos extracurriculares de habilidades y competencias, que busca complementar la formación del nuevo profesional y que este tenga un valor agregado en el campo laboral. Así mismo, el programa tiene diseñado los proyectos de aula los cuales deben cursar los estudiantes como parte de su

formación integral, a su vez, los estudiantes tienen la posibilidad de tomar otros cursos adicionales en otros programas de la Universidad que podrían potenciar la formación integral.

En relación con lo anterior, la entrevistada (prof 2, prog 3) señala:

Cuando nosotros hicimos esa primera autoevaluación que fue la que nos dio origen para hacer la transformación curricular, nos encontramos con comentarios de los empresarios que nos decían, el contador público de la Universidad de Antioquia es excelente como técnico, pero no lo ponga a hablar porque le da miedo y no es capaz de responder, póngalo allá en un rinconcito en un computador que él le hace lo que quiera, pero no es capaz de comunicarse con los demás, no es capaz de defender sus ideas, argumentar.

En su informe de autoevaluación, el prog 6 señala que ello es importante potenciar en su plan de estudios el ciclo vital humano y los sujetos de atención, toda vez que son estos el deber ser del profesional que egresa de este programa.

8.2.4.4 Dificultades para implementar la integralidad.

Aunque hay mucho camino recorrido en cuanto a la integralidad curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia, como se evidencia en los párrafos anteriores, aún existen dificultades en la incorporación de este componente en el currículo. Al respecto, la entrevistada (Prof 2, prog 1) manifiesta

...pero uno siente también que el currículo que no ha logrado ese objetivo de integralidad que es poder generar conversación entre cada uno de esos componentes, uno pensaría por ejemplo que es el componente pedagógico, tuviera relación con el componente didáctico con el componente práctica del programa; pero aparecen como elementos distantes

Al implementar estrategias que contribuyan a la integralidad en el aula del prog 3, la entrevistada (prof 2) expresa “*algunos profesores optan por formar el grupo, pero los estudiantes son reacios a eso, pero por ejemplo yo cuando doy las clases, yo les argumento y les digo, muchachos, ustedes cuando vayan a una empresa tiene que aprender a trabajar con las personas que hayan allá*”

En concordancia con lo anterior, la agente curricular prof 1 de este programa señala que *“hemos tenido algunas dificultades porque a la hora de poner a conversar las disciplinas en torno a una temática, terminan pareciendo como si fueran tres cursos a parte, entonces ahí la gestión y la integralidad es un poco compleja”*

8.2.5 Cambios curriculares.

Los programas académicos de la Universidad de Antioquia, han venido realizando transformaciones curriculares o cambios en los planes de estudio como resultados de las reflexiones, discusiones y acuerdos de sus comités de currículo y de programa; de los procesos de autoevaluación y a las sugerencias curriculares de los pares académicos que evalúa el programa; a directrices del Estado o de la Universidad, a través de normas que dan pautas específicas para estructurar los cambios en los programas académicos.

Es así, que en esta subunidad de sentido se pretende indagar si los procesos de autoevaluación que realizan los programas académicos contribuyen o suscitan la realización de cambios en el currículo.

Según los profesores que hicieron parte de esta investigación, los cambios que han surgido en el currículo fruto de la autoevaluación de los programas ha sido lo que tiene que ver con los componentes curriculares (flexibilidad, interdisciplinariedad, prácticas académicas, movilidad, integralidad y transversalidad); incorporación o eliminación de cursos, cambios en el plan de formación.

8.2.5.1 Cambios en los componentes curriculares.

Los componentes curriculares que han sido susceptibles a cambios como resultado de los procesos de autoevaluación tienen que ver con la flexibilidad, la interdisciplinariedad, las prácticas académicas, la integralidad y la transversalidad, al respecto, la entrevistada (Prof 1, prog 1) señala que lo más significativo es *“que se ha podido identificar unos elementos que nos permiten encontrar los puntos de inflexión en la flexibilidad, en la interdisciplinariedad y en la integralidad o integridad”*

Y es que, en la UdeA al parecer, hay un interés generalizado de directivos y profesores sobre reflexionar y revisar los currículos de sus programas, es así que muchos programas han

realizado o están en proceso de transformaciones curriculares, que en algunas ocasiones obedecen a observaciones o recomendaciones de los pares académicos.

La flexibilidad ha sido uno de los cambios curriculares que los profesores manifiestan como resultado de los procesos de autoevaluación, al respecto, el entrevistado (Prof 2, prog 4) expresa que en su programa se han evidenciado cambios en los bancos de electivos, la inclusión de unas electivas transversales como respuesta a la necesidad de aumentar flexibilidad. También han realizado una constante revisión en la reorganización del plan de formación para adecuar los requisitos, prerrequisitos y correquisitos de los cursos.

Por su parte, el agente curricular prof 1 del mismo programa, manifiesta que después de lo observado en el último proceso de autoevaluación se han hecho cambios curriculares en cuanto a la creación de cursos electivos y la modificación de algunos existentes.

Así mismo, la entrevistada (Prof 2, prog 3) expresa que en su programa los cambios en el currículo que se han materializado son la incorporación de proyectos de aula que permitan que los estudiantes manejen habilidades de comunicación y la realización de convenios internacionales.

Lo anterior, en concordancia con Díaz Villa (2005) quien señala que la flexibilidad curricular puede referirse, entre otras, al grado de apertura de los cursos y las actividades académicas de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

Otro cambio significativo del currículo en los programas académicos de la Universidad de Antioquia tiene que ver con la movilidad de estudiantes y profesores. Es así, que la entrevistada (Prof 1, prog 2) señala que un cambio importante en ese aspecto tiene que ver con la implementación de estrategias que le permitan al estudiante tomar cursos en otros programas o en otras universidades, además, de incentivar tanto a profesores como estudiantes a vincularse con la movilidad, que se puedan presentar a coloquios, congresos y seminarios.

Lo anterior, toma relevancia al observar en el último informe de autoevaluación de este programa (prog 2) que sus estudiantes han participado poco en los procesos de movilidad que ofrece la Universidad o el Departamento en convenios con otras universidades.

Por su parte, la agente curricular prof 2, prog 3 expresa que en su programa han realizado convenios internacionales, hay profesores haciendo el doctorado en universidades en el exterior, lo que contribuye a la cualificación en los procesos de formación de los estudiantes. *“En el último año con la entrada en vigencia de la ley 1314 de los modelos internacionales de contabilidad, los estudiantes han generado una movilidad bastante importante, hemos tenido alrededor de 12-15 estudiantes por año que viajan a otras universidades”*

Y es que cabe resaltar, que la movilidad estudiantil favorece las oportunidades que puede tener un estudiante en su crecimiento personal y profesional, la cual permite adquirir herramientas para afrontar los retos y desafíos de un mundo cada día más globalizado.

A ello, Luchilo (2006), señala que la movilidad de estudiantes universitarios *“es la principal faceta de la internacionalización de la educación superior. El proceso de internacionalización comprende y se nutre de una gama de actividades muy amplia, que inciden de manera directa o indirecta en la circulación internacional de estudiantes”*. Según este mismo autor, la movilidad estudiantil es considerada como un medio de conocimiento mutuo entre países y culturas diferentes.

Otros cambios curriculares importantes a resaltar, tienen que ver con la interdisciplinariedad, la integralidad, transversalidad y las practicas académicas. Sin embargo, es posible que estos cambios no sean tangibles en el plan de formación, toda vez que los programas pueden implementar estrategias a nivel microcurricular que favorezcan la formación del estudiante sin que afecte el plan de formación.

Al respecto, la agente curricular Prof 1, prog 3 expresa que, a nivel interno, aunque no han cambiado la malla, al interior del currículo si se ha gestado algunas diferencias y han tenido que modernizar algunas cosas y algún lenguaje también, obligados por la apertura de la disciplina a nivel internacional, *“entonces eso ha generado también otras líneas de trabajo interdisciplinarias y trabajo en las líneas de investigación y ha potenciado la discusión microcurricular”*.

También resalta, entre los cambios en el currículo, la inclusión de los niveles de inglés.

El más significativo, fue la inclusión de los seis niveles de inglés, creo que ha sido el más significativo y en la malla curricular es lo más visible, pero a nivel interno, aunque no hemos cambiado la malla, al interior del currículo si se ha gestado algunas diferencias y hemos tenido que modernizar algunas cosas y algún lenguaje también obligados por la apertura de la disciplina nuestra a nivel internacional, entonces eso ha generado también otras líneas de trabajo interdisciplinarias y trabajo en las líneas de investigación y ha potenciado la discusión microcurricular, pero evidente en la malla están los niveles de inglés.

En un programa académico, según la profesora, es necesario que el currículo se implemente como todo un conjunto, es decir, que se implementen todos sus componentes, para que el currículo sea inclusive, democrático e integrador.

En este sentido, Cruz, Carrillo, Vera y Fajardo (2009), afirman que *“En el marco de la normativa de aseguramiento de la calidad de la educación superior se ha promovido la implementación en el currículo de conceptos relativamente nuevos entre los que se destacan la interdisciplinariedad, flexibilidad, transversalidad e integralidad, que deben verse reflejados en todas las actividades académicas del programa y sin duda del plan de estudio”*.

8.2.5.2 Otros componentes curriculares.

En esta subunidad de sentido están asociados aquellos conceptos que hacen parte integral del currículo, los cuales nos pareció pertinente no incluirlas en las subunidades anteriores pero que son valiosas para analizar las concepciones del currículo por parte de los profesores y los cambios que diesen lugar posterior al proceso de autoevaluación.

Al respecto, la agente curricular prof 1 prog 3 involucra conceptos importantes que se vinculan estrechamente con los procesos curriculares de los programas académicos como son las metodologías de enseñanza y el modelo curricular que implementan.

En el factor 4 hay uno muy significativo que trabaja la parte de las metodologías de enseñanza porque digamos que algo que nos ha ocupado bastante en el tema curricular, es el aprender a gestionar y a mantener el modelo curricular: proyectos de aula o currículo problematizador como nosotros lo llamamos.

Otro concepto importante que hizo explícito la entrevistada prof 1 fue el de la evaluación curricular y la pertinencia del programa. Estos aspectos son trabajados a partir de las sugerencias de los pares luego de los resultados del proceso de autoevaluación.

A ello, resalta la profesora

(...) evaluación del currículo, del estar mirando la pertinencia del programa, del estar evaluándonos, de estar mirando la incidencia de la línea de investigación que nosotros hacemos, la posibilidad de conseguir recursos autónomos con la extensión universitaria, la función solidaria, en parte eso también dio lugar a que tuviéramos un consultorio social que antes no lo teníamos, el manejo de los temas de emprendimiento.

Por su parte, la entrevistada (Prof 1, prog 6) manifiesta que “*se ve siempre una fortaleza en los asuntos metodológicos, primero en que la estructura, teniendo limitaciones y reconociendo los estudiantes las limitaciones que tiene la estructura, permite el desarrollo de las actividades*” hay un mínimo de asuntos tecnológicos, la biblioteca que ofrece las oportunidades de consulta y materiales. Los diferentes cursos del programa, han trabajado en fortalecer sus metodologías, buscar muchas más estrategias, si bien hay una mirada de un modelo, el pedagógico que lleva al estudiante a que reflexione, a que se apropie de sus procesos, también busca las estrategias para poder lograrlo, entonces ahí hay unos asuntos que también son bien vistos.

8.3 Aciertos y desaciertos de la gestión curricular en la UdeA

Vale la pena señalar previamente que la gestión curricular puede ser definida desde el mismo concepto de gestión, donde es entendida como administración, es decir, el proceso mediante el cual se planifica y ejecutan las acciones encaminadas a cumplir un propósito determinado. (Mora, 1999, p. 38).

La gestión curricular puede ser entendida como la capacidad de diseñar, planear y ejecutar el currículo de un programa académico, a su vez que velar porque se cumpla aquella promesa que se le hizo al estudiante al momento de su ingreso a la universidad, esto es, que la misión, visión, propósitos de formación y perfil de egreso, entre otros aspectos, se cumplan a feliz término.

Ahora bien, en los ejercicios de pesquisa se observó que, en la UdeA, la gestión curricular está a cargo de los coordinadores o jefes de cada programa. Su deber ser es velar porque la gestión curricular conlleve a la ejecución adecuada del currículo por parte de los docentes con el fin de que el proceso de formación de los estudiantes sea oportuna y pertinente. Sin embargo, esta tarea se hace con la participación de los profesores, quienes están inscritos en uno de los comités que tiene cada programa académico.

Podría decirse que, a través de la gestión curricular, es que materializa todos los cambios que requiere el programa, en su mayoría, como resultado de los procesos de autoevaluación. Los agentes curriculares que participaron en esta investigación, al pedirles que definieran gestión curricular, la mayoría lo hicieron acertadamente, según la bibliografía consultada en esta investigación, (Mora, 1999), evidenciándose que tienen una buena apropiación del concepto, sin embargo, se cree necesario que no sólo se debe conocer el significado de un concepto, es importante, además, que en la práctica, este sea aplicado y se evidencie en todos los procesos que se llevan a cabo en un programa académico.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente, es la respuesta de la entrevistada (Prof 1, prog 1) quien expresa que la gestión curricular tiene que ver con todos los procesos y acciones que se ponen en marcha para llevar a cabo el currículo pretendido.

La gestión curricular, como lo expresa esta agente curricular, no debe estar en manos de una sola persona, como regularmente sucede en la Universidad de Antioquia, debe ser un trabajo conjunto entre jefes y profesores. “Son todas las actividades que nosotros logramos desarrollar como para velar que la intención de lo que queremos hacer, efectivamente se haga realidad en las aulas” (Prof 1, prog 3).

Según Mora, (1999), entre las características generales de la gestión están, entre otras, que debe ser participativa y dinámica; facilitadora de procesos de desarrollo, estimuladora de la formación para la transición, evaluable, promotora de la realización de una evaluación permanente. (p. 51)

Si bien, la gestión curricular recoge la ejecución de todas las acciones que se llevan a cabo en un programa académico para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la UdeA se observa que esta tarea se encuentra delegada exclusivamente en los

administrativos, no es un proceso conjunto y participativo, donde todos los implicados están inmersos y se sienten responsables del devenir del programa.

Del mismo modo, la Prof 1, prog 2 y el Prof 2, prog 4 coinciden al afirmar que la gestión curricular son todas las acciones que se pueden emprender en el currículo como tal, en el plan de estudios, lo anterior, para mantener un currículo actual, lo que se traduce para el Prof 2, prog 4 en “*constantemente hacer evaluaciones, tener realimentación de los diferentes actores, que intervienen en el programa que corresponde al currículo, para constantemente hacer las actualizaciones necesarias*”.

Lo anterior en concordancia con (Mora, 1999, p.38), quien sostiene que la gestión es una función que integra los componentes de una organización con la participación de sus actores, para articularlos de manera pertinente al logro de un propósito colectivo.

Por su parte, en la indagación sobre la contextualización de gestión curricular, hubo profesores que la definieron, grosso modo, como la guía que orienta el proceso educativo. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en la opinión del entrevistado (Prof 1, prog 4), quien expresa que el programa debe guiar el proceso educativo del estudiante:

Qué se le va a enseñar, en qué orden se le enseña, cómo se le enseña, cuál es la forma en que se le enseña; entonces la gestión curricular, va desde el macro que es el programa como tal, cuáles son las áreas de profundización, las áreas básicas, entre otros

Por otro lado, es importante mencionar que cada programa tiene su forma particular de gestionar el currículo. Es el caso del prog 1, quien la Prof 1, expresa que la gestión curricular tiene que ver no solamente con las planeaciones que se hace, con las reuniones, sino también con las evaluaciones y autoevaluaciones permanentes y el seguimiento y monitoreo que se les hace a los currículos desde las aulas y fuera de ellas.

Además de lo anterior, la entrevistada (Prof 1, prog 2) señala que una forma de gestionar el currículo es tramitar temas que tengan que ver con los cursos, con los profesores, con los contenidos, con otras instituciones que trabajan en esa área, tiene que ver con poder ir haciendo planes de mejora, revisando que se está haciendo.

Esta agente curricular toca un tema relevante en la gestión curricular, es decir, que no se puede restringir el tema solo a lo administrativo o gerencial, el asunto va más allá de un tecnicismo utilizado en el sector industrial, la gestión curricular abarca, además de lo administrativo, revisar quienes participan en el currículo, como se desarrolla, *“permanentemente hay que hacer un seguimiento, revisando y mejorando, es decir la gestión es un tema fundamental y creo que es muy amplio”* (Prof 1, prog 2).

Con lo anterior, se podría decir que la gestión curricular es un trabajo conjunto entre todos los profesores y directivos de un programa académico, sin embargo, en ocasiones, esta responsabilidad solo recae en los directivos o en algunos profesores. Esta profesora, señala, además, que hay muchas cosas por hacer, muchos cambios que implementar, pero en su departamento siempre son los mismos profesores encargados de liderar todos estos procesos, hay algunos profesores que se limitan a dictar sus clases y a lo que dice en el plan de trabajo.

A lo anterior, hay que sumarle el tiempo que debe dedicarle a la investigación, la extensión y a la participación en los diferentes comités como el de currículo, autoevaluación, el comité de posgrados, en algunos casos, el comité de las revistas, el comité de investigaciones, y más específicamente el comité del consultorio contable, ya que el programa cuenta con un consultorio contable, un consultorio social, académico y el consultorio profesional.

8.3.1 Recomendaciones de los pares académicos a la gestión curricular.

En las recomendaciones directamente relacionadas con el currículo se puede mencionar como ejemplo la opinión del entrevistado (Prof 1, prog 4), quien sostiene que una de las recomendaciones que los pares académicos hicieron al programa fue la revisión de los créditos en el plan de formación, *“esos cursos que tenían cero créditos tenían que desaparecer, antes de continuar así”*.

A lo anterior, es importante mencionar, que no se trata de que desaparezcan los cursos que no tienen créditos sin hacer un análisis de la pertinencia de cada uno de ellos. Es realizar una reflexión al interior del programa y revisar a la luz de la normativa que regula esta disposición (Decreto 1075 de 2015).

Se trata entonces, según la revisión documental, que cada programa académico debe acogerse a lo dispuesto en el artículo 2.5.3.2.4.1. (Medida del trabajo académico) del Decreto 1075 de 2015, donde se debe tener en cuenta en cada curso, las horas de acompañamiento directo del docente y el trabajo independiente del estudiante.

Lo expresado por el entrevistado (prof 1) de este programa, lo confirma el (prof 2) al señalar que las recomendaciones que los pares le hicieron al programa en cuestión del currículo era el tema de los créditos, pero además de los cursos sin créditos, los pares también hicieron énfasis en que el programa tenía un alto número de créditos. Además, un aspecto importante que resalta el último profesor es que, debido a estas observaciones, el programa realizó una nueva versión del plan de formación donde se disminuyó, entre otros asuntos, el número total de créditos y se les asignó créditos a aquellos cursos que no lo tenía.

Por su parte, otro aspecto importante que los pares académicos recomiendan revisar en el currículo es la flexibilidad en el plan de formación, la Prof 1, prog 2 expresa, por ejemplo, que una de las recomendaciones de los pares es que el programa sea más flexible frente a los cursos.

El tema de la movilidad, tanto nacional como internacional es otro tema que los pares académicos recomiendan revisar en la gestión curricular de los programas académicos de la Universidad de Antioquia. Así lo expresa la entrevistada (Prof 1, prog 2) quien opina que entre las recomendaciones se encuentra la movilidad y la vinculación y relacionamiento con otras universidades.

Del mismo modo, la entrevistada (Prof 1, prog 6) señala que la visibilidad y la movilidad, es un tema que los pares académicos recomendaron mejorar *“venimos mejorando en la movilidad de los estudiantes desde adentro hacia afuera, hemos sido mucho más amplios de afuera hacia adentro”*. Sin embargo, es un asunto que no es responsabilidad total del programa, aquí, la facultad y la misma Universidad juegan un papel importante en este tema, en algunas ocasiones la dependencia y la Universidad como tal no tiene posibilidades económicas de apoyar la movilidad o la salida de estudiantes, *“pues eso limita un poco, porque depende de los ingresos de cada estudiante, muchas veces se tiene la voluntad, pero*

no se tiene la plata para irse, entonces es como poder favorecer esos asuntos” (Prof 1, prog 6)

Un aspecto importante a resaltar, es que este asunto se ha venido fortaleciendo, actualmente se evidencia en las estadísticas, según los informes de autoevaluación revisados, que los estudiantes cada vez más se están yendo a hacer semestres a otras universidades y han contado de una u otra manera con el apoyo del programa.

Otro asunto en las recomendaciones enfocadas en el currículo es el tema de la enseñanza de una segunda lengua. Un ejemplo de ello es lo expresado por esta última profesora (Prof 1, prog 6) donde señala que los pares académicos habían recomendado revisar el asunto del inglés en la estructura curricular, toda vez que allí era donde se detectaban los peores resultados en las pruebas saber pro, teniendo una gran diferencia al comparasen con el mismo programa de otras universidades del país.

Es así, que, de acuerdo con el análisis documental realizado, la UdeA, por medio del Acuerdo Académico 467 de 04 de diciembre de 2014, creó la Política de Competencia en Lengua Extranjera, la cual busca *“promover la internacionalización, impulsar el intercambio de saberes y culturas, procurar mejores oportunidades profesionales para los estudiantes y orientar una metodología uniforme de enseñanza de la lengua extranjera para toda la Universidad”*.

En el considerando 14 del Acuerdo se plantea que en la Resolución 16516 del 14 de diciembre de 2012, por la que se renueva la acreditación institucional de alta calidad, se recomienda continuar con los esfuerzos para incrementar la visibilidad internacional de la Universidad y adoptar estrategias para aumentar el dominio y las competencias en una segunda lengua extranjera, entre otras.

Esto conllevó, entre otros aspectos, a que en las unidades académicas se iniciaran los procesos transformación curricular. Así lo expresa la entrevistada (Prof 1, prog 1) *“El segundo cambio, tiene que ver con el interés de la Universidad en que los estudiantes dominen una lengua extranjera, se adicionaron los 10 créditos que están previstos en la resolución de la política de lengua extranjera para la Universidad”*.

Así mismo, la agente curricular Prof 2, prog 3 expresa que en su programa incluyeron los cursos de inglés dentro de la estructura curricular para los estudiantes, a raíz de los resultados en las pruebas saber pro, en la prueba de idiomas que son analizadas en los procesos de autoevaluación.

Como dato importante a resaltar, según la Vicerrectoría de Docencia, se puede mencionar que para el semestre 2018-1, 69 programas tienen implementada la Política de Lengua Extranjera, 8 programas se encuentran en espera de la resolución de registro calificado por parte del MEN para dar inicio a la implementación de la política.

Esta estrategia que la Universidad diseñó, contribuye a la cualificación de los estudiantes de todos sus programas, toda vez que el egresado estará en capacidad de desenvolverse de manera espontánea en conversaciones y en exposiciones sencillas, y producir textos cohesivos y coherentes de naturaleza descriptiva, narrativa y argumentativa, que no presenten mayor nivel de complejidad.

Por otro lado, a nivel general, como recomendación que los pares académicos realizan a los programas, según la Exp CNA se encuentra que uno de los factores que más hacen observaciones es el de procesos académicos, allí recomiendan, por lo general el tema de las transformaciones curriculares, *“de hecho hay algunos programas que a partir de estos procesos de autoevaluación, y de recomendaciones del CNA han modificado o han creado nuevos programas a partir de uno ya existente”*, Además, la Exp CNA señala que los pares académicos piden tener en cuenta las necesidades del entorno, la sociedad, de todo el componente local y nacional donde está inmerso el programa.

Los resultados de los procesos de autoevaluación, junto con recomendaciones de los pares académicos se convierten en un insumo importante para proponer cambios en el currículo en un programa, y así mejorar la calidad en los procesos académicos, toda vez que a través de una reflexión crítica se pueden detectar las debilidades y fortalezas de los currículos, además de las necesidades y demandas de los estudiantes para posteriormente, diseñar estrategias que permitan ofertar una educación de calidad.

Sin embargo, en muchas ocasiones estos cambios no son tan fáciles de implementar, aquí depende de la gestión curricular no solo de los directivos y profesores de un programa, sino

que además de la gestión del currículo debe ser una responsabilidad y compromiso de la Universidad y del Estado.

Lo anterior, dejando claro que si bien un programa académico, puede gestionar cambios significativos al currículo y no se cuenta con el apoyo económico de las altas direcciones, las intenciones quedaran en el aire.

Además, como crítica al esquema de evaluación con lo que miden los resultados de los procesos de autoevaluación, donde posiblemente se haga por objetivos, es decir, un programa debe tener unos objetivos operativos específicos que midan el logro de la intervención, siendo tarea de la evaluación constatar si los objetivos se cumplen o no, y en qué grado (Izquierdo, 2008), en este modelo se observa la escasa utilización de sus resultados. Muchas de estas evaluaciones ofrecen resultados que apenas tienen impacto, quedando los informes en los cajones de los escritorios o acumulados en las estanterías de las autoridades implicadas sin llegar a ser leídos u olvidados (Vedung, 1997, p. 100).

Esa percepción la tienen algunos profesores entrevistados en esta investigación. Es el caso de la agente curricular, Prof 1, prog 1, quien expresa que entre las recomendaciones que les hicieron se encuentra que los profesores del programa se capacitaran para que entendieran en qué consistía la transformación curricular para que así puedan incorporar modificaciones a sus programas de curso. Al respecto, ella señala:

Lo difícil es lograrlo, porque tampoco la Universidad tiene un esquema que permita que al profesor se le reconozca un tiempo para desarrollar estos ajustes, entonces finalmente los profesores terminan con muy buena voluntad yendo a ciertas reuniones en las cuales se les informa que tipos de ajustes se hicieron en los procesos académicos.

Situaciones como estas permite que los programas académicos se queden solo en intenciones y no avancen en ejecutar las acciones propuestas en los planes de mejoramiento y mantenimiento.

Otro asunto, que como recomendación se hace evidente y que en muchas ocasiones es difícil de ejecutar es la movilidad tanto de estudiantes como de profesores. Las dependencias y hasta la misma Universidad no tienen los recursos económicos suficientes para apoyar la salida de estudiantes al extranjero. Si bien, hay un esfuerzo significativo de apoyo económico, no es

suficiente para la cantidad de estudiantes matriculados. A lo anterior, la entrevistada (Prof 1, prog 6) señala que la dependencia y la Universidad como tal no tiene posibilidades económicas de apoyar la movilidad de estudiantes, *“pues eso limita un poco, porque depende de los ingresos de cada estudiante, muchas veces se tiene la voluntad, pero no se tiene la plata para irse”*.

8.3.2 Materialización de las recomendaciones de los pares a la gestión curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia.

Se puede detectar que una cosa es hablar de los resultados de la autoevaluación y de las recomendaciones que los pares académicos hicieron en el momento de la evaluación externa y otra muy diferente es que aquellos hallazgos sean trabajados, corregidos e implementados.

En lo que sigue de esta subunidad de sentido se verá, grosso modo, algunos cambios, que, según los entrevistados y la revisión documental, se han ejecutado en la gestión curricular, a raíz de las recomendaciones de los pares académicos.

Los cambios en cada programa son diferentes, algunos obedecen a reorganización de los comités que tiene el programa para poder así, gestionar de una manera adecuada todos los asuntos pertinentes del currículo como tal; otros, en cambio, obedecen a diseñar e implementar estrategias que aumente la participación de la comunidad académica en la toma de decisiones referente a la gestión curricular. Además, hay cambios más profundos y evidentes que ameritan realizar toda una transformación e innovación curricular en el programa o cambios de versión en el plan de formación.

Uno de los cambios, es la reorganización de los comités que se conforman en cada programa, así lo expresa la agente curricular Prof 1, prog 3, quien afirma que, en su programa, en cuanto a cambios en la gestión curricular, pasaron de un comité de currículo a un comité de carrera como lo nombra el Estatuto Universitario y en ese sentido uno de los cambios más importantes en la gestión curricular ha sido todo el programa y logística que se ha desarrollado para poder hacer la evaluación curricular.

Además, este proceso anteriormente mencionado ha generado que los profesores del programa se formen o actualicen en pedagogía, investigación *“en currículo propiamente*

dicho, en evaluación curricular, en todas estas metodologías para poder hacer la gestión y evaluación curricular porque de hecho todos somos contadores, no tenemos formación en pedagogía ni en didáctica universitaria”

Los procesos de autoevaluación en el decir de los agentes de decisión curricular investigados, permiten que los programan diseñen estrategias que le faciliten revisar los procesos que se adelantan en un programa. Es el caso del prog 3 quienes, a raíz de los resultados de las anteriores autoevaluaciones, han venido trabajando en la evaluación curricular que no solo es la evaluación de los proyectos de aula como tal sino hacer una evaluación de cómo se han visto los resultados y como se han generado estos doce años de cambios en lo que ha sido el currículo del programa.

En cuanto a la implementación de estrategias que aumente la participación de la comunidad académica en la gestión curricular, el entrevistado (Prof 1, prog 4) señala que, en su programa hay participación del representante de egresado desde hace muchos años, y más recientemente hay participación del representante de estudiantes en el comité de carrera. Lo anterior, permite que las decisiones al interior del programa sean democráticas y que se vean reflejados los intereses de toda la comunidad académica.

Por su parte, las recomendaciones que lo pares académicos han realizado directamente a la gestión de los componentes curriculares suelen ser evidenciadas y materializadas a través de las transformaciones curriculares o en cambios de versiones como se expresó en líneas anteriores. Una muestra de ello, es lo señalado por la entrevistada (Prof 1, prog 1), quien expresa que una de las debilidades que los pares han encontrado es la flexibilidad curricular y evidenciar de una forma más clara la formación integral. Es así que, en la nueva versión del plan de formación, entre otros asuntos, se analizó la flexibilidad el currículo (prerrequisitos y correquisitos) y tiene incluidas varios cursos electivos en el campo pedagógico, con el fin de complementar su formación de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Sin embargo, al revisar en detalle el plan de formación de este programa, y constatado con lo que manifiestan en el informe de autoevaluación, la estructura curricular privilegia lo disciplinar. En cuanto a formación integral, en el informe de autoevaluación la definen “desde

la concepción de formación que aporta a los valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias generales y específicas, relacionadas con la disciplina específica”.

La gestión del currículo es un proceso complejo, teniendo en cuenta que la gestión es la capacidad de diseñar y desarrollar de manera sistemática las estrategias para cumplir las necesidades que se van presentando a nivel institucional y a los requerimientos que hace el Estado. La gestión curricular abarca desde el diseño del currículo donde deben estar implicados toda la comunidad educativa, esto es, profesores, directivos, estudiantes y el Estado; la gestión del currículo donde todos sus implicados están en capacidad de efectuar con todos los requerimientos organizativos, administrativos y técnicos para cumplir con lo que se compromete en su misión y propósitos de formación y la evaluación del currículo, teniendo en cuenta el análisis de los resultados de los procesos autoevaluativos. En este sentido, los programas académicos de la UdeA, si bien desarrollan actividades tendientes a gestionar el currículo, aún existen falencias en algunas de las etapas descritas anteriormente, haciendo que los procesos de gestión no sean óptimos y no alcancen los resultados esperados.

Por lo anteriormente descrito, se podría decir que en esta unidad de sentido se identifican aspectos particulares del proceso de autoevaluación que contribuya a la cualificación de la gestión curricular, como es el caso de las afirmaciones de algunos profesores que expresan que la gestión curricular no puede ser responsabilidad de una sola persona, sin embargo, es lo que sucede, regularmente en los programas estudiados de la UdeA para esta investigación. La gestión curricular debe ser participativa y dinámica; además, promotora de la realización de una evaluación permanente, facilitando así los procesos que se desarrollan de autoevaluación con fines de acreditación.

Se puede mencionar, además, que un aspecto particular del proceso de autoevaluación que contribuye a la gestión curricular es la identificación de las necesidades, debilidades y oportunidades de los procesos académicos para poder así diseñar estrategias que permitan gestionar el currículo de una forma acertada y la evaluación y seguimiento que se hace a este.

Otro aspecto importante en el proceso de autoevaluación que aporta a la gestión curricular es la mirada de agentes externos, como es el caso de los pares académicos que evalúan el

programa. Lo anterior, se convierte en una oportunidad de mejorar la gestión curricular al interior de cada programa, un ejemplo de ello es la revisión de los créditos académicos de los planes de formación, así como la asignación de prerrequisitos y correquisitos de los cursos.

Se trata entonces, de reflexionar entre los miembros de la comunidad académica las observaciones de los pares y gestionar los cambios curriculares a los que hubiera necesidad de hacerlos. Lo anterior, en concordancia con Stenhouse (1997), quien afirma que un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; es decir, un currículo deliberativo y teniendo en cuenta la comunidad, abierto a la observación y participación del docente.

Vale la pena resaltar, que si bien para este estudio se escogieron dos programas por área de conocimiento, (Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Salud) y suponiendo las particularidades y objeto de estudio de cada área de conocimiento, se podría pensar que las contribuciones de la autoevaluación al currículo serían diferente para cada programa; sin embargo, dado los resultados y el análisis de la información, se puede afirmar que para este caso, no se encontraron diferencias significativas en los cambios curriculares como producto de la autoevaluación.

Fue general para todos los programas que las recomendaciones de los pares y las dificultades en la gestión curricular, obedecían a currículos poco flexibles, alto grado de prerrequisitos y correquisitos, estrategias de movilidad, entre otras. además, se encontró un interés común de los profesores y directivos por reflexionar y realizar cambios sobre las dificultades detectadas en sus programas académicos.

8.4 Autorregulación en la Universidad de Antioquia

Con la estructuración del marco teórico y conceptual, se reconoció que la autorregulación juega un papel importante y determinante en los procesos de autoevaluación, toda vez, que permite que las instituciones de educación superior y sus programas académicos estén en sintonía con las exigencias de la sociedad y el Estado Colombiano y a su vez puedan obtener la acreditación de alta calidad.

Además, se reconoce que la autorregulación se encuentra estrechamente relacionada con la autonomía universitaria propiciando el cumplimiento de una misión y visión institucional y de programa, toda vez que las instituciones de educación superior y sus programas académicos deben estar en capacidad de autogobernarse, de definir sus políticas y normativas, así como sus propósitos misionales.

La autorregulación debe ser un mecanismo de evaluación constante que los programas académicos adopten como estrategia de mejoramiento continuo para poder ofrecer a la sociedad una educación de calidad. Esta evaluación interna debe estar articulada a los procesos de planeación, organización y gestión, es una mirada crítica y reflexiva del quehacer del programa.

La autorregulación consiste en la evaluación y regulación de los procesos propios que sustentan la visión y misión de una institución o un programa académico. Tiene que ver con el diseño e implementación de acciones concretas producto de los resultados de la autoevaluación que conlleve al mejoramiento continuo del programa.

Y es con relación a todo lo anterior, que se indagó a los agentes curriculares por el concepto de autorregulación, toda vez que son ellos los que pueden llevar a cabo o no, procesos de autorregulación al interior de sus propios programas.

Al respecto, al preguntarles que entienden por autorregulación, hubo respuestas que apuntaron a una definición clara del concepto, según la literatura consultada, (González y Ayarza, 1996), sin embargo, hubo otras respuestas que se alejaron de la esencia de lo que significa autorregulación. Las definiciones acertadas, según la bibliografía consultada, están enfocadas a definir autorregulación como la capacidad que tiene un programa académico de identificar las debilidades y fortalezas (Villalta, 1998) y emprender unas acciones que conlleven a la mejora, otros, por su parte, la definen como todos aquellos acuerdos y normas internas que los integrantes del programa hacen para cumplir con los objetivos propuestos, por su parte, hay quienes afirman que la autorregulación tiene que ver con la anticipación a los requerimientos que se le pueda hacer a un programa, es no esperar que sea una exigencia para trabajar en ello.

Una muestra de esto, es la respuesta de la agente curricular del Prof 1, prog 1, al preguntarle que entiende por autorregulación manifiesta que es la capacidad del programa, de quienes forman parte del programa, como colectivo, de ver que fortalezas se tienen, ser capaces de mantenerlas a lo largo del tiempo, pero también en ser capaces de identificar que debilidades se tienen y si es así entonces qué tipo de acciones se pueden implementar para poder superar esas debilidades.

La identificación de las fortalezas y debilidades a las que hace alusión la profesora, se logra llevando a cabo procesos de autoevaluación permanentes que permitan la implementación de estrategias y acciones para consolidar las fortalezas y mejorar las debilidades. Al autorregularse el programa crea una conciencia de su responsabilidad con la sociedad y para llevar a cabo este propósito propone, desde su autonomía universitaria, sus posibilidades y limitaciones, pautas para su automejoramiento.

Sin embargo, según el ámbito normativo, el Estado colombiano estableció que la inspección y vigilancia se realizaría a través de una evaluación que contribuya a la educación superior, sin embargo, en los últimos años, viene tomando fuerza la evaluación externa alejada de las particularidades y necesidades de cada universidad, desdibujando de este modo, la autorregulación y, por ende, la autonomía universitaria.

Por su parte, la Exp CNA, expresa algo similar al afirmar que la autorregulación es la capacidad que tiene el programa de regularse a sí mismo, es decir, de identificar cuáles son sus fallas, cuáles son sus debilidades, es hacer un diagnóstico y que haya un proceso de autoevaluación ético que le permita al programa realmente identificar cuáles son esas debilidades o esas oportunidades de mejora. Lo anterior, en concordancia con lo expresado por la (OEA, 1998) “La autorregulación tiene una extensa tradición y una marcada tendencia a implantarse bajo una cultura de regulación participativa, de autonomía, de responsabilidad y de rendición de cuentas”. Citado por (Royer 2002, p. 5).

En cuanto a definiciones de autorregulación como acuerdos y normas internas, se encuentra lo señalado por la agente curricular 1 del prog 3. *“la autorregulación para mí son los acuerdos, cuando nosotros estamos dentro del programa, nosotros nos autorregulamos en la medida que fijamos acuerdos y que tratamos de cumplirlos y se monitorean”*. Según la

profesora, el trabajo en equipo y por comités permite autorregulase, en la medida que definen unas intenciones y unas acciones donde todos trabajan para lograrlo. Señala, además, que no solo es una forma de autorregulación sino también de autocontrol *“de poder verificar todo lo que hacemos y que obviamente todo tenga un orden, que no se pierda la sinergia del trabajo que todos hacemos”*

Todo lo anterior, se encuentra estrechamente relacionado con lo expresado por la entrevistada prof 2 del mismo programa, quien manifiesta que la autorregulación es que el programa constantemente se esté exigiendo *“nosotros mismos somos los que vamos a decir hacia dónde queremos llegar y nosotros nos hemos encontrado que somos demasiado autocríticos”*. Piensa que la autorregulación no es solamente que se esté mirando lo que dicen las guías, sino que ellos mismos se regulen y determinen cuales van a ser los pares y hasta dónde quieren llegar.

Otra de las definiciones que algunos profesores dieron de autorregulación tiene que ver con la anticipación a los requerimientos que se le pueda hacer a un programa, sea por parte del Estado Colombiano o de la Universidad de Antioquia. Es el caso de la agente curricular Prof 2, prog 1, quien expresa que autorregularse es tener la capacidad de no esperar que las cosas vengan de afuera, que estén diciendo estos cambios hay que realizarlos por política pública, o de realizar estos proyectos o estas apuestas como programa.

Y es que, si una institución o un programa académico se autorregula, es porque tiene claro que estos procesos están estrechamente relacionados con un autocontrol que voluntariamente deciden adoptar, con el propósito de desarrollar acciones conjuntas que le permitan mejorar los procesos que se llevan a cabo diariamente, sin la necesidad de que sea una exigencia por parte de las directivas.

Otras respuestas, por el contrario, apuntan a una definición de autorregulación desde la reflexión, es el caso de la agente curricular 1, prog 5, quien expresa que la autorregulación es tener claro en qué momento el programa debe repensarse, debe tener cambios, debe reflexionar en torno a los procesos académicos, o poner a participar a toda la comunidad académica, en términos de procesos.

Sin embargo, hubo respuestas de profesores que apuntan que no tienen claro o desconocen el concepto de autorregulación. Si bien, la autorregulación puede ser entendida como el conjunto de procesos y acciones que un programa o una institución emprende para realizar un autocontrol de sus procesos y así alcanzar una mejora continua en la calidad de la educación que se ofrece a la sociedad, las respuestas de algunos profesores apuntan a elementos, que, si bien tienen relación con la autoevaluación, no da cuenta de lo que significa autorregulación.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente, es el caso del entrevistado (Prof 2, prog 4), quien afirma que la autorregulación tiene que ver con el proceso de ponderación que se realiza en la autoevaluación. Para él, la autorregulación es:

La entendería por el ejercicio serio de poder determinar los valores y los pesos de los diferentes factores porque de todos modos esto incide directamente en el puntaje final, entonces hay que ser honestos en la forma de ponderar los diferentes factores para establecer la calificación final en el proceso de autoevaluación.

La ponderación es un mecanismo de diferenciación de especificidades y es además una guía de lectura y de interpretación que se hace de la información generada de las fuentes primarias como las audiencias consultadas, el marco de referencia del programa y la información secundaria. (Dirección de Posgrados, Universidad de Antioquia, 2015, p. 28). Es el proceso por medio de la cual se determina la importancia de cada factor y cada característica. Si bien, la definición anterior está inserta en los procesos de autoevaluación y ésta a su vez, en los procesos de autorregulación.

La definición del entrevistado (Prof 2, prog 4) no corresponde con la esencia de lo que significa autorregulación, tal como lo plantea (González y Ayarza, 1996)

La autorregulación no se trata de especificar estándares o especificaciones contra los cuales medir el desempeño. Se trata de cerciorarse de que existan mecanismos, procedimientos y procesos que permitan asegurar que la calidad deseada, como sea que se defina y se mida, es efectivamente entregada. (p. 9).

Además de lo anterior, otra de respuesta que, si bien tiene relación con los procesos de formación, no da cuenta de lo que significa autorregulación es lo expresado por la agente

curricular Prof 1, prog 6, quien define autorregulación como *“todo ese proceso en el que el programa tiene los procesos definidos, tanto los asuntos académicos como administrativos, sean propio de la dependencia y que permitan el cumplimiento de los propósitos de formación”* Esta respuesta va orientada a lo que es gestión curricular. Toda vez que esta gestión tiene como propósito planear, diseñar y ejecutar las acciones y estrategias propias de cada programa.

Ahora bien, la respuesta que da la entrevistada (Prof 2, prog 5) en relación con la autorregulación, también se encuentra alejada de lo que es autorregulación en los procesos de autoevaluación. Ella expresa que la autorregulación va desde lo personal, *“La capacidad que tiene cada persona que participa de autogestionarse, creería que esa autorregulación está definida en tanto que cada persona que participa en un proceso tiene claro que hacer, cómo hacerlo y no sólo individualmente sino con el colectivo”*

Y con lo anterior, se evidencia que existen profesores en la Universidad de Antioquia que no tienen claro este concepto de tal trascendencia para los procesos de calidad de los programas. Pudiendo conllevar ello, a que los procesos de autorregulación que se deben adelantar en los programas académicos no alcancen los resultados esperados, esto es, la calidad de la educación. Se debe estar conscientes que es necesario hacer un autocontrol permanente a todos los procesos académicos y administrativos para estar atentos al cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente.

8.4.1 Cultura de autorregulación en los programas académicos de la Universidad de Antioquia.

Se puede decir que la autorregulación es una evaluación y revisión interna de los procesos que un programa lleva a cabo para el desarrollo de visión, misión y propósitos de formación en el marco de su autonomía universitaria. Es una evaluación que se realiza diariamente sin la injerencia de pares externos y sin la presión de directivas. Si este proceso se instaura en el quehacer diario, donde todos sus implicados participen en ello y no se vea como una obligación, se podría decir que existe una cultura de autorregulación.

Por lo observado en la UdeA, es poco lo que se habla y se trabaja en cuanto a la autorregulación, a lo sumo, hay que dar cuenta de ella en el factor 4, característica 22 del

informe de autoevaluación. En el léxico cotidiano no se encuentra incorporado este concepto, sin embargo, en algunos programas se puede encontrar procesos de autorregulación estructurados y ejecutados, pero sin ser conscientes de que se trata de autorregulación. Lo anterior, se evidencia en la actitud de incertidumbre de los profesores al preguntar por la definición de autorregulación.

Ahora bien, al indagar por la existencia de una cultura de autorregulación en el interior de los programas académicos, la respuesta generalizada apunta a que los programas han venido trabajando en consolidarla, pero aún falta mucho para que sea un proceso fuerte y con buenos cimientos.

Quizás, si enmarcan sus procesos desde la autonomía universitaria donde la universidad y sus programas académicos deben ser capaces de proponer sus propias normas y políticas internas y de autogobernarse, se llegue a procesos sólidos y estructurados de autorregulación.

Una muestra de lo anterior, se encuentra en la respuesta de la agente curricular 1 del prog 1, quien expresa que en su programa existe una cultura de autorregulación, pero les toca consolidarla mucho mejor. La respuesta de esta profesora, si bien tiene argumento desde la evaluación interna del programa, va más encaminada al compromiso que toda la comunidad académica debe tener con la Universidad, en palabras de ella “...entonces eso ya hace que asumamos el compromiso y veamos que tenemos que poner de nuestra parte para poder superar esas dificultades”.

La entrevistada (Prof 2), del programa mencionado anteriormente, corrobora lo dicho por la prof 1, afirmando que en su programa si hay una cultura de autorregulación, toda vez que permanentemente los directivos están solicitando o están convocando a ayudar a mejorar o cambiar ciertas acciones o reportar lo que se viene haciendo bien. En este programa se intenta tener una autorregulación, hay acciones que así lo demuestran, sin embargo, aún les falta consolidar una cultura que les permita incorporarla a los procesos académico-administrativos que se llevan a cabo diariamente e involucrar a todos los profesores y administrativos en este proceso.

Por su parte, la entrevistada (Prof 1, prog 3) señala que en su programa han tratado de generar una cultura de autorregulación, en el sentido de que hay una política firme y es que el

departamento trabaja o se autorregula por comités. *“hemos venido desarrollando una conciencia de que el departamento es de todos, todos hacemos parte de las decisiones y en esa medida, cuando se toman las decisiones, la toma un comité que son avaladas y proyectadas por el jefe del departamento”*.

Esta práctica de trabajar por comités ha permitido que los programas académicos de la UdeA gestionen de una forma eficiente todos los asuntos académicos y administrativos, sin embargo, es necesario que, al interior de estos comités, haya una evaluación constante, un autocontrol y una vigilancia de todas las acciones para que ello se convierta en un ejercicio cotidiano que redunde en la calidad de la educación.

Así mismo, la agente curricular Prof 1, prog 5 señala que en su programa y en la Facultad, han venido trabajando en esa cultura de autorregulación, ya se llevan tres jornadas de reflexión, donde han salido planes de mejoramiento, se han ejecutado en torno a los procesos de autoevaluación y participan estudiantes, docentes y administrativos. Toda la facultad hace la jornada de reflexión de un tema específico de interés común, desde el comité de carrera y el comité de currículo se piensa sobre la evaluación o pensar sobre cómo está la Atención Primaria en salud en los planes de estudio, *“entonces hacemos grupos y no es algo solicitado formalmente, ya sea de Universidad o de Estado, sino que son cosas importantes que hay que seguir haciendo y las mantenemos”*.

El entrevistado (Prof 1, prog 4), apunta directamente que en su programa no hay una cultura de autorregulación, toda vez que los profesores generalmente se dedican totalmente a su área, entonces más allá del comité de carrera, los profesores no son críticos con respecto al programa.

Además de lo anterior, existen respuestas que, si bien tienen que ver con los procesos de autoevaluación, no corresponden al ejercicio de autorregulación que un programa debe implementar. Una muestra de ello es lo expresado por el Prof 2, prog 4, quien señala, al preguntar por una cultura de autorregulación en su programa, que existen unos lineamientos a nivel institucional que son aceptados por los programas, *“este proceso de autorregulación se da a nivel institucional en el sentido que el ejercicio se hace en términos generales para toda la universidad”*

Si bien, la autorregulación necesita el compromiso de cada uno de los integrantes de un programa académico, no basta con que cada uno haga lo que le corresponde, es definir de manera autónoma y conjunta, qué acciones se deben ejecutar para mantener o afianzar las fortalezas y mejorar las debilidades que se encuentran luego de un proceso de autoevaluación.

Para que los procesos de autorregulación sean eficaces, (Pabón, 1995), se debe comprometer todos los miembros de la comunidad universitaria, debe estar apoyado por sistemas de información adecuados para los procesos previstos, se debe comprometer a las directivas y miembros de la institución e integrar procesos de autoevaluación, planificación y presupuesto. Esto es, desde la autonomía universitaria, “las instituciones expresan su compromiso con la razón de ser de este nivel de formación: universalidad del saber y voluntad de ofrecer una formación integral orientada a la apropiación de conocimientos pertinentes” (ASCÚN, 2018).

8.4.2 Cambios en el currículo o gestión curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia a partir de los procesos de autoevaluación y autorregulación.

La autorregulación está estrechamente relacionada con la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento y es a través de ellos, entre otros aspectos, que se evidencian los cambios en el currículo o la gestión curricular.

Al realizar una revisión de los informes de autoevaluación de los programas seleccionados en esta investigación, se evidencia estrategias autorregulatorias así, como cambios en el currículo y la gestión curricular como resultado de los procesos de autoevaluación y autorregulación.

Por ejemplo, en el programa 1, una de las estrategias de autorregulación, es decir, de seguimiento, evaluación y mejoramiento continuo del programa, son las revisiones semestrales de los informes de matrícula e informes académicos, con el objetivo de identificar asuntos que deben ser atendidos para optimizar su pertinencia y relevancia social. El cambio de versión del plan de formación implicó revisar las recomendaciones de los pares académicos y el plan de mejoramiento y mantenimiento.

Para el caso del programa 2, se han elaborado evaluaciones del programa y se hacen reuniones por áreas para revisar los cursos del programa y su pertinencia. En el programa hay estrategias, seguimiento y evaluación de los procesos y logros y de la pertinencia social del mismo. Se trata de cumplir con el plan de mejoras y con las demás recomendaciones dadas desde el Consejo de Facultad y las directivas universitarias sobre los procesos y los logros del programa. Entre los cambios que se han realizado como producto de la autoevaluación y autorregulación se pueden mencionar la cualificación de los profesores, mayor productividad en publicación de libros, capítulos de libro, artículos y otros productos, mayor oferta de cursos que permitan la flexibilidad e interdisciplinariedad del programa, aumento de convenios y redes nacionales e internacionales, revisión periódica del currículo (50% de los profesores consideran que se han hecho cambios), entre otros.

Entre los cambios que se pueden evidenciar en el prog 3 se encuentran la estructuración de un plan de acción específico que permita el relevo generacional de los profesores, sin ocasionar traumatismos para el programa. Esto permite que la experiencia y conocimiento de los profesores en lo investigativo y lo disciplinar sea compartido con los nuevos profesores y así se vea contribuido en el programa académico. Otro cambio que se ha dado ha sido incentivar las actividades de investigación de los profesores del programa y la vinculación de los estudiantes a estas, de tal manera que se logre fortalecer el grupo de investigación existente. Además, de realizar programas de capacitación dirigidos a los profesores de hora cátedra en los proyectos de aula, a través de la Asociación de egresados, la oficina de Posgrados y la Facultad de Educación, en relación con el modelo curricular, entre otros. Asimismo, la incorporación, desde el año 2009, de 6 niveles de inglés en el plan de formación que le permita al estudiante desarrollar habilidades comunicativas en un segundo idioma.

Otro cambio que se ha dado a propósito de la autorregulación del programa ha sido la actualización permanente del currículo, dotación de la biblioteca de mayor y mejor material bibliográfico como libros, revistas y software; potenciar las actividades de extensión, presencia y dimensión social del programa en las pequeñas y medianas empresas (PYMES); fortalecer la Asociación de Egresados y su vinculación a actividades del programa y fortalecer la relación de profesores y estudiantes con la comunidad académica nacional e internacional, entre otros.

En el programa 4, los cambios que se han realizado como producto de los procesos de autoevaluación y autorregulación se pueden mencionar: análisis y actualizaciones curriculares, dotación y adecuación de la planta física de un nuevo laboratorio para el área de automatización y control, se obtuvo acceso a bases de datos reconocidas mundialmente específicas del programa, se tuvo un impacto positivo en la disminución de la deserción, debido a la estructuración que tuvo el Programa de Bienestar de la Facultad, los grupos de investigación del programa se formalizaron en Colciencias y aumentaron significativamente el número de productos de nuevo conocimiento y el número de estudiantes y profesores vinculados, entre otros.

En el programa 5, la autorregulación se evidencia desde varias estrategias como reuniones evaluativas de la ejecución de las actividades académicas del Programa cada semestre, ejecución de acciones de mejora como la modificación de contenido y diseño curricular, solicitud a docentes de las condiciones de los microcurrículos cada que finaliza el semestre por parte del comité de carrera.

En el plan de formación se realizaron cambios específicos dando respuesta, según el programa, a la autorregulación, donde se desagrupar áreas, para que estas tuvieran una medición más acertada de los objetivos propuestos en cada uno de los cursos y lograr una evaluación más pertinente, inclusión de práctica administrativa en la central de esterilización. También se integró a docentes vinculados de los otros departamentos para su participación en las clases de las especialidades quirúrgicas, ampliación de los sitios de práctica, rediseño de los formatos de evaluación de práctica y flexibilización del currículo.

Para el programa 6, la evaluación que los estudiantes realizan, al finalizar un curso, de los profesores, se convierte en un insumo importante para la evaluación y autorregulación del programa. Así, mismo, los estudiantes del último nivel, al finalizar su programa académico, evalúan todo el currículo mediante una encuesta y un conversatorio con profesores representantes del Comité de Currículo. Por su parte, el equipo directivo ejerce el seguimiento y control del cumplimiento de las funciones docentes y de los estudiantes mediante el Comité de Currículo, éste evalúa la pertinencia y coherencia de los cursos con el perfil de formación y el desarrollo disciplinar.

Otro cambio que se ha dado a raíz de la autorregulación en este programa es el de diseñar e incorporar, por parte del comité de currículo, el formato “Pautas básicas para la presentación de informes académicos”. Otra de las acciones lideradas por este Comité, es el establecimiento del “Lunes de Currículo” como mecanismo de socialización y debate académico sobre los avances teóricos, prácticos y metodológicos de cada curso.

Con la revisión de estos informes de autoevaluación, específicamente la característica 20 del factor 4, se evidencia, que, de una u otra manera, los programas académicos de la UdeA, han incorporado cambios en sus currículos o en la gestión curricular, cambios que no obedecen específicamente a los planes de formación, sino a estrategias implementadas para la evaluación constante de sus procesos y con ello, diseñar acciones que permitan un mejoramiento y por ende una calidad de la educación.

En síntesis, si bien en los programas académicos de la UdeA, se adelantan procesos autorregulatorios como producto de los procesos cotidianos, es necesario fortalecer y/o estructurar procesos de autorregulación como actividad cotidiana y autónoma sin estar sujetos a las exigencias externas, que permita revisar sistemáticamente los propósitos y objetivos con los que el programa se comprometió en su momento, que conlleven a un mejoramiento continuo de los procesos académicos y administrativos.

Con la presentación, análisis de resultados y discusión que se presentó anteriormente, a nivel institucional, las contribuciones o aportes que los procesos de autoevaluación con fines de acreditación han realizado al currículo preactivo y a la gestión curricular se pueden nombrar, entre otras:

- La creación de la Política de Competencia en Lengua Extranjera para los estudiantes de pregrado de la UdeA. Si bien, los considerandos del Acuerdo Académico que creó la Política apuntan a la autoevaluación institucional, en la cual los pares recomendaron a la UdeA seguir fortaleciendo la visibilidad internacional de la Universidad; que adopte estrategias eficientes que incrementen el dominio y competencias en una segunda lengua extranjera; las recomendaciones de los pares al interior de los programas académicos, se hizo constante la observación de fortalecer el dominio de una segunda lengua extranjera.

- el Decreto 1075 de 2015, con el sistema de créditos, obligó a los programas académicos a revisar sus planes de formación para cumplir con esta exigencia ministerial. De esta manera, todos aquellos cursos que no tuvieran créditos (como es el caso de formación ciudadana, trabajo de grado y algunas prácticas académicas), debían ser reformulados a la luz de la normativa. En este sentido, los pares académicos, al momento de evaluar los programas, hacen énfasis especial al cumplimiento de esta directriz. Sin embargo, según la revisión documental, y quizás, valiéndose de la autonomía que cada programa académico tiene, no todas las unidades académicas se han incorporado al sistema de créditos.

En el contexto anterior, algunas de las unidades académicas de la Universidad, iniciaron procesos de transformación curricular que les permitieran cumplir con las directrices ministeriales, e institucionales. Además, muchas aprovecharon para realizar una revisión y reflexión a profundidad que abarcaran lo macro, meso y micro curricular.

Sin embargo, no todas las unidades académicas tienen las mismas dinámicas y gestionan el currículo de forma diferente, por lo que se pueden encontrar (incluyendo algunos programas que hacen parte de esta investigación) programas que aún no inician la ejecución de cambios curriculares, aun teniendo resultados de autoevaluaciones y directrices claras de lo que hay que gestionar a nivel curricular. Es de aclarar, que no se trata que los programas académicos se limiten a una función técnica del currículo, los cambios en los componentes curriculares deben ser de orden crítico y obedecer a reflexiones y deliberaciones entre todos los miembros de la comunidad académica.

A nivel institucional, otra apuesta que se está diseñando y que aún está en proceso de construcción es la Política Curricular de la UdeA. Esta pretende, entre otras cosas, articular las directrices, orientaciones y lineamientos pedagógicos, didácticos y curriculares para que las unidades académicas de la Universidad puedan gestionar sus currículos y realizar transformaciones curriculares de la mejor manera.

9. AUSENCIAS DE AUTORREGULACIÓN: ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA AUTORREGULATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

9.1 Justificación de la propuesta

Los procesos de autoevaluación en educación superior en Colombia han tomado fuerza en los últimos años, cada vez, más instituciones de educación superior deciden hacer parte del Sistema Nacional de Acreditación y nuestra Universidad como institución pública de educación superior no es ajena a ello y desde el año de 1995, decide crear el comité central de autoevaluación. Desde entonces, la mayoría de los programas académicos han venido desarrollando sus procesos de autoevaluación con fines de acreditación.

La autoevaluación está directamente relacionada con la autorregulación entendida en este trabajo investigativo como la capacidad que tiene un programa académico para autoevaluarse y proponer, a partir de sus resultados, acciones que conlleven a la mejora de sus procesos, sin embargo, en ocasiones, estos procesos se convierten en una lista de chequeo o en trofeo para mostrar a la comunidad académica y a la sociedad que son de calidad.

La anterior definición es acorde con lo planteado por Damken (2011), donde expresa que la autorregulación es una evaluación interna que tiene como propósito fundamental el aseguramiento de la calidad básica de cada institución en particular, y por ella misma. Lo anterior, quiere decir que la autorregulación está permeada por la autonomía universitaria y con ello, está lejos de una autoevaluación para rendir cuentas al Estado, es decir, no está sujeta a la verificación de pares académicos externos.

En la UdeA, según los hallazgos de esta investigación, los procesos de autorregulación, se podría decir, en muchos casos, son ejecutados de forma empírica y sin una estructura concreta, casi que vinculados a procesos ya determinados y sin ser conscientes de que se están autorregulando, en otros casos, por el contrario, no se visibilizan procesos de autorregulación en los programas académicos. La autorregulación permite a las instituciones de educación superior a partir de sí misma, entender y mejorar el desempeño para responder a los retos que se afrontan, es decir, comprender fortalezas, problemas y oportunidades y

diseñar estrategias para alcanzar metas y propósitos claramente definidos. (Villalta, 1998, p. 108).

Es por ello, que se plantea, a modo de propuesta, este documento con el propósito de iniciar la consolidación de una cultura de autorregulación, que permita estar articulado a procesos de evaluación permanente, flexible y crítica para que así, el programa académico conozca sus debilidades y fortalezas de su proyecto académico y emprenda acciones que conlleven a la mejora de los procesos académico-administrativos, sin la necesidad de estar vigilados y controlados por los sistemas de evaluación del Estado, toda vez que un programa autorregulado debe revisar permanentemente el cumplimiento de sus objetivos, diseñar un sistema de información eficiente y tomar decisiones frente a los resultados de las evaluaciones realizadas.

9.2 Objetivo de la propuesta

Diseñar una propuesta de autorregulativa que permita fortalecer la cultura de autorregulación en los programas académicos de la Universidad de Antioquia que contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación.

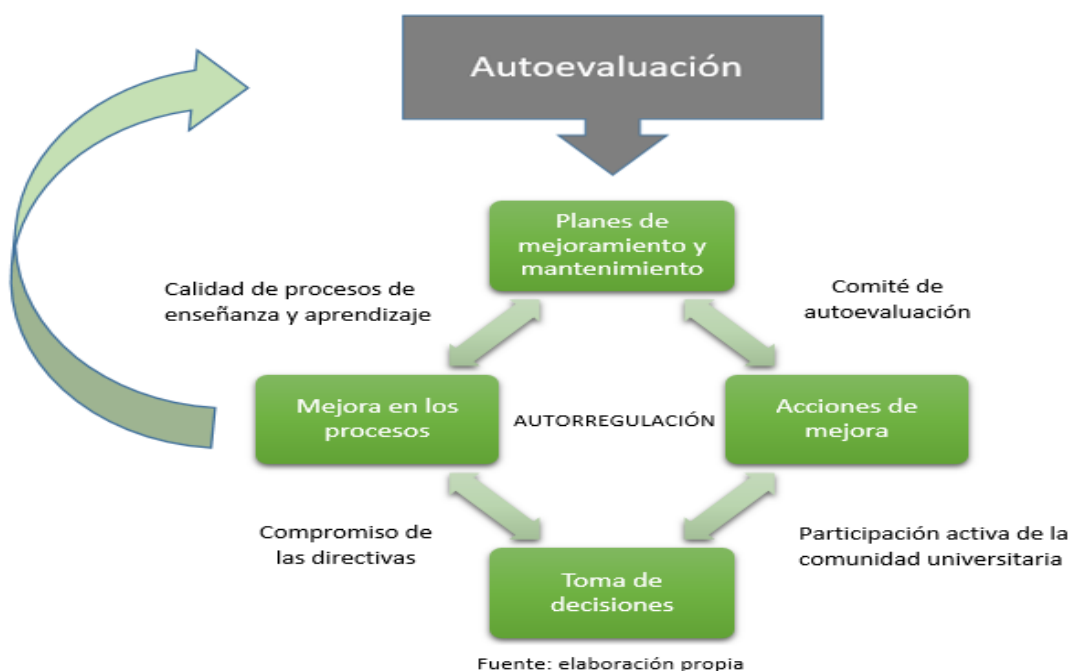
9.3 Recomendaciones de autorregulación como materialidad de los planes de mejoramiento y mantenimiento

La autorregulación se encuentra relacionada a una serie de procesos que conllevan a mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la sociedad, tal como se muestra en el esquema 4. Por ello, en lo que sigue, se presentará, grosso modo, lo que se considera que se debe tener en cuenta para cimentar una cultura de autorregulación en la Universidad de Antioquia.

La puesta en marcha de la autorregulación, necesita unas condiciones mínimas para su ejecución, teniendo como insumo inicial los planes de mejoramiento y mantenimiento, se requiere, además, del compromiso de todos los miembros de la comunidad, incluyendo la parte política, financiera y académica. Así mismo, se requiere la implementación de sistemas de información adecuados, que permitan obtener insumos para el buen desarrollo de los procesos previstos. Por último, se requiere el trabajo conjunto de los procesos de auditoría,

evaluación, planificación, formulación y ejecución, con el objetivo de que las acciones propuestas en el plan de mejoramiento y mantenimiento se puedan materializar.

Figura 4 Proceso que conlleva a la calidad académica



9.4 Requerimientos iniciales de la propuesta

- Se requiere inicialmente, la sensibilización de la comunidad universitaria para asumir una cultura de autorregulación que conlleve al mejoramiento de sus programas académicos. Para ello, se propone programar, desde la Vicerrectoría de Docencia, encuentros deliberativos y procesos de formación con los responsables de las Unidades Académicas donde se aborde el tema de la autorregulación y la importancia de vincular estos procesos a los de autoevaluación.
- Compromiso de la alta dirección, esto es, Rectoría, Vicerrectorías de Docencia y Administrativa y Dirección de Desarrollo Institucional en aspectos económicos, políticos y académicos para atender las necesidades administrativas y académicas que

los programas requieran para sus procesos de autoevaluación y autorregulación. Para ello, es necesario que estas dependencias se comprometan con recursos financieros, inicialmente, para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y autorregulación.

- Incluir, a través de una Resolución Académica, en el plan de trabajo docente el tiempo que los profesores dedican a los procesos de autorregulación. Se propone descargar de este plan de trabajo, un cuarto de tiempo de las actividades que el profesor dedica, para que los procesos de autorregulación sean rigurosos y sistemáticos. Dicha solicitud debe ser presentada y motivada al Consejo Académico desde la Vicerrectoría de Docencia.
- Disposición, por parte de la Dirección de Desarrollo Institucional de la Universidad de Antioquia, para el diseño e implementación de un sistema de información que permita visualizar los avances de los planes de mejoramiento y mantenimiento, además que sea posible, desde la Vicerrectoría de Docencia, hacer un seguimiento de las acciones realizadas de acuerdo a las fechas estipuladas en dichos planes. El software para que sea funcional, debe ser en línea y que pueda conversar con los otros sistemas de información de la Universidad.
- Capacitación permanente desde la coordinación de Autoevaluación y Acreditación a profesores y directivos en procesos de evaluación, autorregulación y gestión de los programas académicos.
- Apoyo económico de la Vicerrectoría Administrativa para la implementación de las estrategias autorregulatorias, separando rublos desde la oficina de Presupuesto para este fin.

9.5 Plan de mejoramiento y mantenimiento y su relación con la autorregulación

Los planes de mejoramiento y mantenimiento son las acciones que se diseñan de acuerdo a los resultados de la autoevaluación, allí se deben tener en cuenta las debilidades y amenazas para su mejoramiento y las fortalezas y oportunidades para su mantenimiento. El cumplimiento de los planes de mejoramiento y mantenimiento hace que los programas académicos potencien sus fortalezas y analicen las oportunidades de mejora que se les presenta. En el esquema 4, presentado algunos párrafos atrás, se observa, cómo a través de los planes de mejoramiento y mantenimiento, se autorregula un programa académico.

Es importante resaltar que la ejecución, revisión y control de los planes de mejoramiento y mantenimiento permite gestionar los aspectos por mejorar relacionados con los resultados de la autoevaluación. Una adecuada ejecución, conlleva a una mayor eficacia y eficiencia en el manejo de los recursos.

Se sugiere entonces, como valor agregado, que como medida autorregulatoria, documentar y registrar todas las acciones que se han ejecutado en los tiempos previstos, tal como se muestra en la tabla 6, pero, además, registrar aquellas que no son competencia del coordinador del programa o de los responsables de la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento y que son sugeridas por los pares académicos.

9.5.1 Estrategia 1.

- Desde las decanaturas o las direcciones, vincular las acciones y los responsables de los planes de mejoramiento y mantenimiento a los planes de acción o desarrollo de cada programa y Facultad.
- Monitorear desde la coordinación de los programas académicos y la Vicerrectoría de Docencia, la ejecución de las acciones descritas en el plan de mejoramiento y mantenimiento, generando indicadores de logro que permitan la comparación entre metas y objetivos. Dicho monitoreo es posible si se cuenta con un sistema de información en línea que permita ingresar y revisar las acciones que cada programa va ejecutando.
- Designar, desde la decanatura o dirección, a dos profesores del programa para que se responsabilicen de la ejecución del plan de mejoramiento y mantenimiento, descargando de su plan de trabajo, el tiempo dedicado a ello.
- El comité de autoevaluación o los profesores responsables, debe socializar con el comité de carrera los avances de la ejecución del plan de mejoramiento y mantenimiento, así como las dificultades y necesidades para su ejecución.
- Desde la coordinación del programa académico o decanatura, gestionar ante las instancias pertinentes la consecución de recursos que se necesiten para el desarrollo y ejecución del plan de mejoramiento y mantenimiento.

Adicionalmente, se sugiere implementar en cada programa académico, el siguiente formato de cronograma específico de gestión (tabla 6), con el objetivo de tener evidencia de las

acciones concretas que los responsables de la ejecución de los planes de mejoramiento y mantenimiento hacen ante las instancias pertinentes, toda vez, que en el diseño y elaboración de estos planes, surgen acciones que se deben ejecutar por diferentes agentes de decisión curricular y que su ejecución o desarrollo no depende de los programas o de la unidad académica.

Tabla 7 cronograma específico de gestión de los planes de mejoramiento y mantenimiento

FECHA	ESTRATEGIA O ACCIÓN DEL PLAN DE MEJORAMIENTO	ACCIÓN DEL RESPONSABLE DE LA GESTIÓN EN EL PROGRAMA	RESPONSABLE COMPETENTE EN LA UdeA
Se debe colocar la fecha de cada acción	Mejorar la planta docente	<p>Enviar carta al decano o director de la unidad académica con dicha necesidad.</p> <p>Solicitar reunión con la/el vicerrector de docencia para exponer el caso.</p> <p>Sugerir al Rector enviar al MEN, la necesidad de aumentar la planta profesoral.</p> <p>Carta al MEN con la solicitud</p>	<p>Coordinador del programa académico</p> <p>Decano o Director</p> <p>Vicerrector de Docencia</p> <p>Rector</p>
Se debe colocar la fecha de cada acción	Políticas de movilidad nacional e internacional	<p>Dialogo con el decano o director sobre la necesidad de construir una política de movilidad.</p> <p>Comunicado a la Dirección de Relaciones Internacionales donde se exprese la necesidad de consolidar una política de movilidad.</p> <p>Revisar las estrategias y convenios que se tienen para consolidarlo en la política de movilidad</p> <p>Proponer la política de movilidad al Consejo Académico</p>	<p>Coordinador del programa académico</p> <p>Decano o Director</p> <p>Relaciones Internacionales</p> <p>Relaciones Internacionales</p>

		Aprobar el Acuerdo Académico por medio de la cual se crea la política de movilidad	Relaciones Internacionales
Se debe colocar la fecha de cada acción	Mejorar la infraestructura para los procesos de enseñanza y aprendizaje	Hacer inventario de los espacios físicos con los que cuenta el programa Entregar a decanatura informe con el inventario y las necesidades de espacios físicos del programa Revisar el informe de inventario y gestionar, entre sus posibilidades, la adecuación de nuevos espacios físicos Socializar el informe y las necesidades de espacio físico con Rectoría, Vicerrectoría Administrativa y Logística e Infraestructura Gestionar recursos para la adecuación de nuevos espacios físicos	Coordinador del programa Coordinador del programa Decano o Director Decano o Director Vicerrectoría Administrativa y Logística e Infraestructura

Fuente: Elaboración propia

9.6 Implementación de un sistema de información

Es necesario el diseño y desarrollo de un sistema de análisis y gestión de la información, que apoye los procesos de autoevaluación y autorregulación, fundamentado en la centralización de la información y articulado con otros sistemas de información de la Universidad. Este sistema de información debe estar directamente relacionado con los planes de mejoramiento y mantenimiento de todos los programas académicos de la institución, toda vez, que este permitiría revisar permanentemente, por parte de los decanos o directores y de la Vicerrectoría de Docencia, la gestión de la ejecución de dichos planes, así como la detención de dificultades y necesidades que se puedan presentar en el desarrollo de estos.

9.6.1 Estrategia 2.

- Proponer, desde la Vicerrectoría de Docencia, a la Dirección de Desarrollo Institucional, el diseño y desarrollo de un software que permita recoger en un solo sitio, los informes de autoevaluación, los planes de mejoramiento y mantenimiento, así como todos aquellos documentos que se relacione con los procesos de autoevaluación y autorregulación que las Unidades Académicas generen.
- Este software, debe permitir que cada programa diligencie la información sobre su plan de mejoramiento y mantenimiento y con ello, determinar el porcentaje ejecutado, los responsables, los recursos económicos necesarios, las dificultades y necesidades de cada programa.
- Así mismo, el aplicativo deberá permitir la organización y el control de la documentación generada de los procesos de autoevaluación y la estandarización de procedimientos y forma de gestión. Así mismo, deberá permitir generar informes de los avances o gestión que se hace en cada programa.
- La Dirección de Desarrollo Institucional, deberá capacitar a profesores y directivos sobre el funcionamiento del aplicativo, a través de instructivos y prácticas presenciales que permitan conocer como ingresar, verificar información y como generar los informes que se necesiten.
- Se propone que el sistema sea administrado por la Vicerrectoría de Docencia y el mantenimiento correctivo y preventivo sea por parte de Desarrollo Institucional.
- La Vicerrectoría de Docencia será la dependencia encargada de monitorear y auditar la ejecución de los planes de mejoramiento. Para ello, estará en constante dialogo con los responsables o con el comité de autoevaluación de cada programa.

9.7 Periodicidad en la divulgación de resultados de la autorregulación

El ejercicio de contar con estrategias para socializar la gestión que realiza en un periodo determinado, resulta indispensable para la toma de decisiones, además, que favorece el diseño de estrategias que permitan incrementar la calidad de los programas académicos, este ejercicio permite que el programa se autorregule y divulgue los resultados de gestión a la comunidad universitaria.

9.7.1 Estrategia 3.

- Para dar a conocer la gestión y ejecución de las acciones realizadas en pro de la calidad de la educación, es necesario, que desde el software que se propone diseñar, los programas académicos puedan generar informes y datos que permita obtener un panorama amplio del estado del programa en cuanto a ejecución y actividades realizadas se refiere.
- Programar, desde la decanatura o dirección, encuentros periódicos (se sugieren cada seis meses) al interior de la Unidad Académica donde se socialicen las actividades y acciones que se han llevado a cabo, así como las estrategias que han implementado para la ejecución. Además, es importante socializar las dificultades que se han presentado para que entre toda la comunidad académica se pueda encontrar una solución.
- Se propone que la Vicerrectoría de Docencia programe encuentros de experiencias autorreguladoras cada año en toda la comunidad académica de la Universidad, con el propósito de socializar los avances y desarrollo de las experiencias de cada programa. Con este ejercicio, se podría incentivar la cultura de autorregulación, toda vez que los programas estarían motivados y acompañados en la ejecución y evaluación de las acciones autorreguladoras.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

10. REFLEXIONES FINALES A MODO DE CONCLUSION Y RECOMENDACIONES

El propósito de este último apartado, es presentar las conclusiones, recomendaciones finales y futuras líneas investigación, que se derivan del presente trabajo investigativo sobre autoevaluación, currículo y gestión en educación superior, teniendo por supuesto en cuenta la pregunta de investigación, que nos cuestionaba por las contribuciones de la autoevaluación con fines de acreditación al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, generándose a partir de los datos y del análisis de los mismos, reflexiones relevantes sobre las dinámicas que se llevan a cabo en los programas académicos estudiados, en cuanto a los procesos de autoevaluación que desarrollan y cómo estos influyen en las reformulaciones del currículo y que se materializan en diferentes aspectos de la misma gestión curricular de dichos programas.

10.1 Conclusiones

En primer lugar, en cuanto a las incidencias de la autoevaluación en el currículo, se puede decir que este proceso en los programas académicos, por sí sola, no representa un cambio favorable para un programa, siendo necesario que los resultados que arrojan estos procesos sean analizados y reflexionados para proponer cambios que contribuyan a la mejora de los procesos formativos de las diferentes áreas o carreras ofertadas. Sin embargo, según el análisis de la información, en los programas académicos que hicieron parte de esta investigación, se adelantan acciones para mejorar los currículos a través de los planes de mejoramiento y mantenimiento producto de los resultados de la autoevaluación. Es de aclarar, además, que estos cambios no siempre conllevan a transformaciones curriculares que abarquen lo macro, meso y micro curricular.

Toda vez que para esta investigación se concibe el currículo de forma crítica, deliberativa y procesual (Gimeno, 1994), además, de estar de acuerdo con Stenhouse quien afirma que “*un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica, es una hipótesis*” Stenhouse (1991), se entiende

que una transformación curricular debe construirse en colectivo, teniendo en cuenta las opiniones, necesidades e intereses de toda la comunidad educativa y que en muchas ocasiones se realiza en un tiempo prolongado, producto de las reflexiones y debates, sin embargo, no se desconoce que si bien los programas académicos deciden no realizar transformaciones curriculares, si realizan cambios en sus currículos que inciden positivamente la formación integral de sus estudiantes.

De igual manera, otra de las incidencias de la autoevaluación en el currículo, se podría afirmar que, de los resultados de la autoevaluación y los comentarios de los pares académicos, pueden surgir planes de acción y mejoramiento, que permitan dar respuesta a las necesidades de la comunidad académica y por ende cumplir con los objetivos y propósitos con los que se comprometieron ante la sociedad y el Estado. Estas acciones conllevan a revisar, en muchas ocasiones, los currículos y a partir de allí, proponer cambios en estos que se reflejan en los planes de formación. Algunos ejemplos que se pueden citar es la incorporación de los cursos de inglés, la eliminación de prerrequisitos y correquisitos, las estrategias para incentivar la movilidad nacional e internacional, entre otras.

Se podría decir que, los planes de mejoramiento y mantenimiento se convierten en oportunidad para realizar cambios curriculares en los programas académicos, ya que con estos se construyen las acciones que permiten mejorar la gestión de los procesos curriculares entre otros. Pese a lo anterior, aún se encuentran que algunos planes de mejoramiento y mantenimiento de los programas académicos de la UdeA son ejecutados, en su mayoría de veces, poco antes de iniciar nuevamente el proceso de autoevaluación con fines de acreditación. Así mismo, estas acciones, en ocasiones, se encuentran desligadas a la planeación y plan de desarrollo del programa y de la facultad, ello se convierte en un número de tareas inconexas que no hay quien las ejecute o quedan a responsabilidad de una sola persona.

Uno de los aspectos que influyen para que los planes de mejoramiento y mantenimiento se ejecuten en los tiempos que corresponde es que, en la Universidad de Antioquia, hace falta un mecanismo de seguimiento y acompañamiento a las unidades académicas, donde se esté revisando constantemente las actividades que se van realizando y los responsables de su ejecución, además, brindarles asesorías y capacitaciones a los integrantes de estos procesos.

Por su parte, en Colombia, la autoevaluación con fines de acreditación se ha convertido en uno de los mecanismos que el Estado utiliza para establecer que las universidades y sus programas académicos sean de calidad y puedan cumplir con las necesidades y demandas de la sociedad. La Universidad de Antioquia no ha sido ajena a esta situación, por ello, se encontró que los programas investigados, piensan la autoevaluación como la oportunidad de rendir cuentas a la sociedad y al Estado y a su vez que ser reconocidos como programa de alta calidad académica. Sin embargo, se reconoce que la autoevaluación no solo debe ser pensada en términos gerencialistas y a manera de cumplimiento y verificación de una “lista de chequeo”, sino como la oportunidad de mejorar sus procesos sin la presión y control del Estado, por vía de sus organismos y entidades.

Es así, que, al revisar los procesos académico administrativos, a partir de la autoevaluación, los programas tienen la oportunidad de proponer cambios significativos en sus currículos o a iniciar procesos de transformación e innovación curricular que responda a las necesidades de sus integrantes, teniendo en cuenta, además, tal como lo expresa Gimeno Sacristán, que sea un currículo concebido de forma procesual (Gimeno, 1994), en otras palabras, como un proceso práctico, abierto, deliberativo, flexible y pertinente, que *“representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas...”* (Gimeno, 2010, p. 15).

Se puede decir, con los datos recopilados y analizados, que la cultura de autoevaluación en la Universidad de Antioquia, aunque no se encuentra instaurada totalmente en la comunidad universitaria, comienza a tomar fuerza en muchos programas académicos, para este caso en efecto, los que fueron tomados en consideración para el estudio. Destacando de estos que, los profesores y directivos que hacen parte de ellos, empiezan a ver estos procesos no solo como el cumplimiento de los requerimientos y condiciones de la calidad planteados por el CNA sino como una oportunidad para proponer cambios en los currículos que favorezcan los procesos académicos. Sin embargo, es un proceso que se va dando paulatinamente y por ello, se encuentran programas académicos en la UdeA que ven la autoevaluación como una obligación y un cumplimiento de requisitos. Esto es, procesos pensados en términos gerencialistas donde solo importa el reconocimiento público de la calidad del programa. Es

así, que en los programas académicos estudiados en esta investigación que tienen esta visión no se observaron cambios significativos que incidan en el currículo luego de sus procesos de autoevaluación.

El modelo de evaluación que actualmente aplica CNA, en muchas ocasiones no reflejan ni tienen en cuenta el contexto ni la autonomía universitaria, es así que se encuentran limitaciones para reflejar el panorama y la realidad de un programa o una institución, toda vez que dicho modelo evaluativo se encuentra alejado de ser una evaluación que abarque concepciones más relativistas e inclusivas de factores contextuales, por el contrario, es una evaluación fundamentada en métodos cuantitativos rigurosos (Izquierdo, 2008).

En cuanto a los cambios explícitos del currículo, cabe mencionar inicialmente que el factor 4 del proceso de autoevaluación, a saber, “procesos académicos” es uno de los aspectos más importantes a nivel académico que se evalúa, sin embargo, es uno de los factores que más presenta observaciones y sugerencias para mejorar, lo anterior, se puede presentar porque los planes de formación de los programas de la UdeA, aún son, en muchos casos, tradicionalistas y conservadores, en el sentido de que cuentan con un alto grado de rigidez y poca flexibilidad.

Es así, que los planes de formación de los programas académicos estudiados son unos de los aspectos donde se evidencia que más cambios tiene como resultado de las autoevaluaciones y de estrategias propuestas en los planes de mejoramiento y mantenimiento.

Así mismo, los componentes curriculares que han sido susceptibles a cambios como resultado de los procesos de autoevaluación tienen que ver con la flexibilidad, la interdisciplinariedad, las prácticas académicas, la integralidad y la transversalidad.

En cuanto a flexibilidad, este ha sido uno de los cambios curriculares que se evidenciaron como resultado de los procesos de autoevaluación. Sin embargo, si bien se observan cambios significativos y discusiones al interior de los programas académicos sobre este tema y con un interés generalizado para implementar estrategias que elimine la rigidez en los planes de formación y contribuya a una mayor flexibilización de los programas académicos, aún hay elementos importantes que merecen ser analizados y tomar decisiones al respecto, toda vez, que se encuentran falencias en la implementación de políticas de movilidad nacional e internacional, en los cursos electivos y optativos y en el sistema de créditos. Por su parte, en

los planes de estudios, se encuentra que la mayoría de ellos aún son rígidos, con un alto porcentaje de prerrequisitos y correquisitos y con una escasa oferta de cursos electivos que sean de interés para el estudiante. Sin embargo, es de anotar, que en este componente curricular cabe la posibilidad de que un programa académico implemente estrategias que conlleve a la flexibilidad sin la necesidad de modificar su plan de formación.

Por su parte, la interdisciplinariedad en la Universidad de Antioquia es una oportunidad para que los programas académicos entablen un dialogo bilateral y se beneficien mutuamente, pese a ello, es un poco difícil de concretarse y aplicarse en el currículo en acción, toda vez, que por lo observado en los programas estudiados, integrar varias disciplinas para un objetivo común y llegar a un consenso unificado, resulta en desacuerdos o en conflicto de intereses entre los implicados y responsables de las áreas y disciplinas.

Asimismo, la integración curricular se puede convertir en una herramienta importante en el proceso enseñanza y aprendizaje donde no solamente este basado en principios filosóficos y teóricos, sino que también se unan diferentes conocimientos, destrezas, habilidades y valores que coadyuven a la formación de seres humanos que aporten a la sociedad. Aunque hay estrategias en cuanto a la integralidad curricular en los programas académicos de la Universidad de Antioquia, aún existen dificultades en la incorporación de este componente en el currículo, es así, que se requiere el compromiso y disposición de toda la comunidad académica para diseñar estrategias que posibilite una formación integral el estudiante.

En cuanto a la categoría de gestión curricular, se puede afirmar inicialmente que esta no debe estar en manos de una sola persona, como regularmente sucede en la Universidad de Antioquia, debe ser un trabajo conjunto entre jefes y profesores, no se puede restringir el tema solo a lo administrativo o gerencial, el asunto va más allá de un tecnicismo utilizado en el sector industrial, la gestión curricular abarca, además de lo administrativo, revisar quienes participan en el currículo y como se desarrolla, además, de diseñar estrategias que permita el logro de los objetivos del programa. Por lo anterior, se concluye que la autoevaluación no contribuye en la comprensión colegiada de la gestión curricular, es necesario entonces, fortalecer, a través de orientaciones claras y precisas por parte de las directivas, la gestión curricular.

Por otro lado, en esta investigación, aparte de las Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la Universidad de la Vicerrectoría de Docencia (2016), se observó, según la revisión bibliográfica, escasos lineamientos y orientaciones por parte de directivas y unidades curriculares de la UdeA para que los programas académicos gestionen sus currículos de la mejor manera, llevando de esta forma a una dispersión conceptual y procesual de los aspectos curriculares y pedagógicos en la Unidades Académicas.

Los resultados de los procesos de autoevaluación, junto con recomendaciones de los pares académicos se han convertido en un insumo para proponer cambios en la gestión del currículo en un programa y así mejorar la calidad en los procesos académicos, donde se pueden detectar las debilidades y fortalezas de los currículos, además de las necesidades y demandas de los estudiantes para posteriormente, diseñar estrategias que permitan ofertar una educación de calidad y mejorar los procesos académico administrativos de los programas académicos.

Los programas académicos de la Universidad de Antioquia, han incorporado cambios en sus currículos o en la gestión curricular en los últimos años, cambios que no obedecen específicamente a los planes de formación, sino también a estrategias implementadas para la revisión constante de sus procesos y con ello, diseñar acciones que permitan un mejoramiento y por ende una calidad de la educación.

La gestión curricular en los programas académicos estudiados se ejecuta, relativamente acorde a la bibliografía consultada, toda vez que según Rohlehr (2006), “La Gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza.” (p.2). Sin embargo, se denota una falencia en el diseño e implementación de estrategias para evaluar el currículo que permita asegurar la sustentabilidad y pertinencia de este sin las exigencias ministeriales.

Por su parte, también se concluye que, si bien la gestión curricular ha mejorado en los programas académicos, tal como se menciona anteriormente, no siempre estos cambios obedecen a los resultados de la autoevaluación, pero si, probablemente, a las dinámicas institucionales y a los enfoques de gestión que tengan los responsables de los procesos académico administrativos de cada programa académico. Es así, que se podría concluir que

los procesos de autoevaluación no inciden directamente en la gestión curricular de los programas académicos estudiados en esta investigación.

Ahora bien, en cuanto a la autorregulación, inicialmente se menciona que los programas académicos de la UdeA, con la asesoría de la coordinación de Calidad de la Vicerrectoría de Docencia, asumen la tarea de consulta de información, revisión documental, aplicación de encuestas y demás procesos, para entregar un informe de autoevaluación que cumple con los lineamientos del CNA, sin embargo, se denota como una tarea estacional, con grandes esfuerzos y trabajo conjunto de profesores y directivos previa visita de la evaluación de pares académicos externos y no como un trabajo permanente y reflexivo y autorregulado, dejando evidente la falta de una cultura de autorregulación en los programas académicos, perdiéndose de esta forma, la oportunidad de mejorar sus procesos académico administrativos y por ende proponer cambios curriculares que favorezcan la formación de los estudiantes.

Además de lo anterior, se puede concluir que existen programas académicos en la Universidad de Antioquia, que luego de terminar la autoevaluación, el comité de este proceso se desintegra, dejando de ejecutar sus funciones y con ello, dejan de trabajar en las debilidades y falencias del programa. En este sentido, podrían perderse una oportunidad de autorregulación del programa, toda vez que se necesita que los profesores implicados en estos procesos, hagan una revisión constante de acciones a mejorar y gestionen su ejecución. Además, muchos de los miembros de los programas académicos, ven la autoevaluación como una exigencia de la Universidad o del Estado, sin trascender en los procesos que ameritan cambios para ofrecer a la sociedad una educación de calidad. Se puede decir entonces, que en la Universidad de Antioquia falta aún una cultura de autorregulación en los procesos de autoevaluación, donde se vea un trabajo conjunto, una revisión y autocontrol permanente y se refleje en un mejoramiento continuo de los programas.

En la Universidad de Antioquia, es poco lo que se escucha de la idea de autorregulación. En los procesos cotidianos de los programas académicos no se evidencia este concepto, sin embargo, en algunos programas se puede encontrar procesos de autorregulación, pero sin ser conscientes de que se trata de autorregulación. Es así, que aún les falta consolidar una cultura que les permita incorporarla a los procesos académico-administrativos que se llevan a cabo diariamente e involucrar a todos los profesores y administrativos en este proceso.

Además, se evidencia que existen profesores en la Universidad de Antioquia que no tienen claro el concepto de autorregulación, llevando a que los procesos de autorregulación que se deben adelantar en los programas académicos no alcancen los resultados esperados.

Posterior al análisis de la información y en concordancia con el marco teórico, se puede concluir que la identificación de las fortalezas y debilidades en cada programa, se logra llevando a cabo procesos de autoevaluación permanentes que permitan la implementación de estrategias y acciones para consolidar las fortalezas y mejorar las debilidades. Al autorregularse el programa crea una conciencia de su responsabilidad con la sociedad y para llevar a cabo este propósito propone, desde sus posibilidades y limitaciones, pautas para su automejoramiento.

10.2 Recomendaciones

A partir de los resultados de esta investigación, se relacionarán, a modo de reflexión, algunas recomendaciones que pueden dar pie a discusiones en el ámbito institucional en cuanto a autoevaluación, autorregulación, currículo y gestión curricular.

En la Universidad de Antioquia hace falta el diseño de estrategias de autoevaluación y autorregulación que se materialicen en pro de los estudiantes y no solo sea un discurso para cumplir con los requerimientos del CNA. Por ello, se recomienda el diseño de políticas institucionales en cuanto a flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad.

Es necesario que se estructure y se instaure una cultura de mejora y que el comité de autoevaluación de cada programa se apersona de los planes de mejoramiento y se pueda ejecutar cambios significativos en el programa que redunden en beneficio de los estudiantes. Por consiguiente, se recomienda diseñar e implementar un modelo de seguimiento y evaluación a los planes de mejoramiento y mantenimiento como parte de una política de autorregulación.

Es necesario articular el discurso sobre flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad con la práctica, es decir, que todo aquello que se expresa verbalmente se encuentre materializado en estrategias que permita a los estudiantes tener alternativas para desarrollar su proceso de formación, además, que se encuentran plasmadas en los planes de estudio.

Se recomienda que la autorregulación sea un mecanismo de evaluación constante que los programas académicos adopten como estrategia de mejoramiento continuo para poder ofrecer a la sociedad una educación de calidad. Esta evaluación interna debe estar articulada a los procesos de planeación, organización y gestión institucional. Así mismo, es necesario el compromiso de toda la comunidad universitaria y apoyada en un sistema de información adecuado y eficaz.

Dado que el tema de objeto de investigación es amplio y diverso, se recomienda realizar nuevas investigaciones que aborden otras dimensiones de estudio, toda vez que esta investigación queda abierta a seguir reflexionando sobre los procesos de autoevaluación y sobre todo en la autorregulación y sus implicaciones en la reformulación del currículo en educación superior.

10.3 Líneas futuras de investigación

Este trabajo investigativo deja una invitación para futuros estudios donde se quiera profundizar en currículo, gestión curricular, autoevaluación y autorregulación. En esta medida, se quiere, a modo de preámbulo, presentar algunas preguntas que servirán de norte para continuar investigando en estos temas, a saber:

- A la luz de las teorías poscríticas del currículum, las cuales se preguntan por asuntos como la identidad, la sexualidad, la multiculturalidad, el género, entre otros cuestionamientos contemporáneos en el currículum ¿cuáles son los aportes concretos de los procesos de autoevaluación y autorregulación?
- Teniendo en cuenta que el currículo de un programa académico debe estar contextualizado a las necesidades y oportunidades de los estudiantes ¿Cómo incide el currículo de los programas virtuales de la UdeA, en los resultados de sus procesos de autoevaluación y autorregulación?
- ¿Cuáles son los mecanismos de autorregulación en los programas académicos de la UdeA para actualizar sus currícula, de acuerdo con las necesidades del contexto y con las nuevas tendencias disciplinares y profesionales?

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, J. (2012), Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior, *Calidad de la Educación Superior*, 3(1), 157-184.
- Airasian, P. y Gullickson, A. (1988). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao, España.
- Amangi, I. (1990), Universidad y Sociedad. *Universitas 2000*, 14(1), 13-17
- Amieva, R. (1996), Flexibilidad curricular, algunas estrategias de implementación. *Gabinete de Asesoramiento Pedagógico*. Universidad Nacional de Río Cuarto. 1-4. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/2/#inbox/163dc2e1cab45f12?projector=1&messagePartId=0.1>
- Antúnez, Serafín (1998). *Cuadernos de educación*. 5ta. Ed. Universidad de Barcelona, España: Editorial Horsori e ICE.
- ANUIES (1997). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México. *Revista de la Educación Superior*, enero – marzo, XXVII (26), 1-19.
- Arias, F. (2006), *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*, 5ta. Ed. Caracas, Venezuela: Editorial EPISTEME.
- Arias, L. (2012), Currículo inclusivo en la coordinación de ciencias básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. *Revista Plumilla Educativa*, 9, 247-260.
- Arnaz, J. (1981). *La planificación curricular*. 2º ed. México: Editorial Trillas.
- Anzola, S. (2014). Regulación a la enseñanza del Derecho el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes. *Revista de derecho público*, 32.
- Balestrini, M. (1997), *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*, Caracas: Editorial BL Consultores Asociados.

- Barco, V. (1987). *Plan de economía social*. Planes y programas de desarrollo económico y social 1987-1990. República de Colombia. Recuperado de: https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/pnd/barco_prologo.pdf
- Beltrán, F. (1994). *Las determinaciones y el cambio del currículum*. En Angulo, F. y Blanco, N. (Coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Editorial Aljibe, 369-384
- Bermúdez, F., García, G. y Pérez, L. (2017). La evaluación y acreditación en educación superior para la mejora de la calidad educativa. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*. En Primer Coloquio Nacional de Cuerpos Académicos “La investigación en educación superior: aportes y retos”, 69-73.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Brunner, J. (1993). *Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina. Bases para un nuevo contrato social*. En *Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias*. ANUIES.
- Casassus J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, N° 10, pp. 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Cano, J. Vásquez, J. y Palacios, L. (2017). Una metodología novedosa de autoevaluación para la acreditación de programas universitarios. *Revista Espacios*, 38(50).
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. CONEAU, (1997). *Lineamientos para la evaluación Institucional*. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. CONEAU, (2003). Lineamientos para la evaluación Institucional Ministerio de Cultura y Educación. Argentina.

Congreso de la República de Colombia. (28, diciembre, 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. [Ley 30 de 1992]. Diario Oficial No. 4070. (p.9)
Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>

Consejo Superior de la Universidad de Antioquia: (15 de febrero de 1981) Acuerdo por el cual se expide el reglamento estudiantil y de normas académicas. [Acuerdo 1 de 1981]

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 76 [capítulo 2]. Currículo y plan de estudios. [Ley 115 de 1194]

Consejo Superior Universidad de Antioquia. (05 de marzo de 1994) Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia. [Acuerdo superior 1 de 1994]

Consejo Nacional de Acreditación-CNA. (2006). *Autoevaluación con fines de Acreditación - programas de Pregrado*. Cuarta Edición.

Consejo Nacional de Acreditación- CNA. (2012). *Manual para capacitación de pares académicos*. Bogotá: Colombia.

Consejo Nacional de Acreditación - CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles186359_pregrado_2013.pdf.

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2003). *El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Estructura, políticas, estrategias, procesos y proyecciones*. Aprobado en Sesión de Consejo Resolución No. 001-CONEA-2003-015DC. Quito.

Correa, C. (1996). La propiedad intelectual y la Innovación Tecnológica en la cooperación Universidad- Industria. *Revista anual Ediciones EPI-ULA*, II (2), Mérida-Venezuela.

Cronbach, L. (1981). *Toward reform of Program Evaluation*. San Francisco, Washington, London.

- Cruz, A., Carrillo, O., Vera, D. M. & Fajardo, O. E. (2009), Estudio descriptivo sobre currículo, en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad para instituciones de educación superior. *Magistro*, 3(6), 69-79.
- Cuervo, E. (2015), El currículo y las teorías curriculares: Aportes para un debate amplio sobre la calidad de la educación superior, *Debates*, 71, 13-23.
- Cuervo, E; Uribe, J; Yepes, S; Gutiérrez, M; Ramírez, N; Gómez, J. y Hurtado, A. (2016). *Orientaciones para la gestión de las innovaciones curriculares en la universidad*. Universidad de Antioquia. Medellín: Lito Medellín.
- Cunill, M., Oramas, R. y Márquez, N. (2016). Experiencias en evaluación y acreditación de programas de maestrías. *Educación Médica Superior*, 30(2).
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Damken, E. (2011). *Procesos de autorregulación de los programas de educación superior. El caso de la Universidad de Occidente, unidad Culiacan*. (Tesis doctoral). Instituto Politécnico Nacional, Culiacan.
- Derrida, J. (2001). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*/Traducción de Patricio Peñalver. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior, ICFES
- Díaz, M. (2005). *Flexibilidad y organización de la educación superior*. En: Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior, René
- Días, J. (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad Latinoamericana y caribeña*. En: Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas, Iesalc–Unesco, pp. 87- 112
- Diccionario de la Real Academia Española. (1992) 22 ed. España: Espasa–Calpe.

- Escalona, L. (2007). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Revista Investigación bibliotecológica*, 22(44). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008
- Fernández, N. (2013). *Planificación estratégica y evaluación para la mejora. El impacto de las evaluaciones institucionales en la planificación estratégica y en la gestión de las universidades argentinas*. Uruguay: Tradinco.
- Fernández, M. (2016). *Transformación curricular por competencias del programa analítico: evaluación del micro currículo bajo el enfoque ecosistémico formativo*. En Z. Villegas (Ed.), *Producción intelectual en ciencias de la educación “investigación y creación”* pp. 177-188.
- Gagné, R. M. (1966). *The conditions of learning* (1st ed.). New York: Holt, Rinehart, y Winston.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galeano, R. (2009). *Innovar en el currículo universitario. Una propuesta de observatorio de objetos curriculares a partir de estudio de casos*. Medellín: Editorial Artes y Letras.
- García, G. y Addine, F. (2001). *El diseño curricular*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- García G, Addine F. (2012). Evaluación y acreditación en las Universidades de Ciencias Pedagógicas. Buenas prácticas en la mejora de la calidad. La Habana: VIII Congreso Internacional de Educación Superior “UNIVERSIDAD”.
- García, J., López, J., López, N. y Aguilar, A. (2011). Gestión curricular por competencias en la educación superior. La perspectiva humanística del enfoque socio formativo. Disponible en: [http://www.uees.edu.sv/wpcontent/uploads/2017/planeamiento/doc/Libro%20Gestion%20Curricular%20\(GarFra\).pdf](http://www.uees.edu.sv/wpcontent/uploads/2017/planeamiento/doc/Libro%20Gestion%20Curricular%20(GarFra).pdf)
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas, 39-57.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1983). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno, J. (2005). *La educación aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* *Sinéctica* [online]. n.34, pp.11-43. ISSN 2007-7033. Universidad de Valencia.
- Giraldo, U., Díaz, E. y Abad, D., (2005), *Bases para una política de Calidad de la Educación Superior en Colombia. Concepto de Calidad y tipos*. Bogotá: CNA. 5-11.
- Giroux, H.A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 3(3), febrero 2016, 15 - 26.
- Gómez y Suárez (2017). *Análisis de congruencia de los criterios de acreditación en la evaluación curricular*.
- Gómez, A., Suárez, I. y Espinoza, O. (2016). Crítica a los criterios de acreditación como directriz en la evaluación curricular. *Debates en evaluación y currículum/ Congreso internacional de educación evaluación*, No. 2
- González, O. (1994). *Aspectos teóricos del currículo*. En: *Currículo: diseño, práctica y evaluación*. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría". La Habana: Dpto. de Ediciones e Imprenta.
- González, L. (2008), *Calidad en la educación superior concepto y modelos*, *Calidad en la Educación*, 28 244-276.
- González, O. (2006). *El Concepto de Universidad*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- González, L. y Ayarza, H. (1996). *Calidad, Evaluación Institucional y Acreditación en la Educación Superior en la Región latinoamericana y del Caribe*, Caracas: Ediciones CRESALC, Tomo I. Ponencia de la conferencia regional La Educación Superior en el Siglo XXI.

- Goyes, I. y Uscategui M. (2004). *Incidencias de la acreditación de Programas en los currículos universitarios*. Colombia: ASCUN.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Revista Investigación en Educación Médica*. 2(1), 55-60.
- Herrera, W. J. y Niño, V. C. (2006). Tendencias en la autoevaluación y acreditación de programas curriculares e instituciones. *Revista de la Sociedad Colombiana de Física*, 38(1), 197-200.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Edit. Morata.
- Hurtado, J. (2017). Acreditación Y flexibilidad curricular. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 8(15).
- Ibáñez, C. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Izquierdo, B. (2008) “De la evaluación Clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación” en *Empiria*. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 16, pp. 115-134. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UNED. Madrid, España.
- Kells, H. (1993). *Autorregulación en la educación superior chilena*: Consejo Superior de Educación. Santiago de Chile.
- Kells, H. (1994). *Guide to evaluation processes in finish higher education*. Helsinki: Ministry of education.
- Kells, H. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la Educación superior*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez
- http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf, recuperado el 02 de noviembre de 2015.
- Lafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular: A propósito de los estándares*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio.

- Londoño, J. y Ramírez, D. (2012). Cultura de la autoevaluación: cimiento para la acreditación de programas académicos en modalidad virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. N° 36. 1-6
- López, O. García, J. Batte, I. y Cobas, M. (2015). La mejora continua: objetivo determinante para alcanzar la excelencia en instituciones de educación superior. *EDUMECENTRO*, 7(4), 196-215. Recuperado el 07 de marzo de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000400014
- López, F. (2007). *Educación superior internacional comparada (escenarios, temas y problemas)*. Consultado el 2 de abril de 2017. <http://www.ufro.cl/acreditacion2008/docs/5.pdf>
- López, E. y Puentes, V. (2011). Modernización Curricular De La Universidad Surcolombiana: Integración E Interdisciplinariedad. *Revista Entornos*. N° 24. 103-122
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*. 7(3), 105-133.
- Marciniak, R. (2016). *Autoevaluación de programas de educación universitaria virtual* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona). España. Tomado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_400023/rm1de1.pdf
- Marengo, S. y Tovar, J. (2009), Proceso de autoevaluación en pregrado con miras a la acreditación de calidad. *Praxis*, 1(5).
- Martín, E. (1994). *Instrumentos para la autoevaluación institucional de los CEP*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*. 9(1), 123-146.
- Martínez, J., Tobón, S. y Ramón, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación Educativa*, 73(17), 79-96.

Mejía y Duque (2012). Aproximaciones a la evaluación del sistema de aseguramiento de la calidad para la educación superior en Colombia. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341904_archivo_pdf.pdf

Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 6(1), 79-89

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES). Lineamientos Generales para la autoevaluación en el marco del artículo 6, numeral 6.3 del decreto 1295 de 2012. (Online). Colombia. Recuperado el 11 de mayo de 2012, en: <http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-298334.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Boletín de Educación Superior N° 19.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Ministerio de Educación Nacional. (10 de septiembre del 2003) Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. [Decreto 2566 del 2003].

Ministerio de Educación Nacional. (17 de diciembre del 2015). Calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. [Decreto 2450 del 2015]

Ministerio De Educación Nacional. (26 De mayo Del 2015) Decreto Único Reglamentario Del Sector Educación. [Decreto 1075 Del 2015]

Ministerio de Educación Nacional. (20 de abril del 2010) Se reglamenta el registro calificado. [Decreto 1295 del 2010].

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Guía de Autoevaluación para el mejoramiento institucional.

Mondragón, H. (2006). *Glosario con terminología básica de apoyo al diseño y ejecución curricular*
1. Universidad Javeriana de Cali, Colombia.

- Mora, J. (1999). *Transformación y gestión curricular*. Seminario-taller Evaluación y gestión curricular. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Morales, L. y Martínez, S. (1989). La acreditación educativa en el nivel superior: problemas y soluciones. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, octubre diciembre, XXI (4).
- Morales, M. Preciado, N. Samit, V. y Hernández, C. (2017). La gestión curricular; procesos y tendencias. Una revisión documental. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. FUCS Disponible en: <https://www.fucsalud.edu.co/sites/default/files/2017-09/GESTION-CURRICULAR-PROCESOS-TENDENCIAS.pdf>
- Nieto, L. (2002). *La flexibilidad curricular en la educación superior: algunas perspectivas para su análisis y ejemplos en la educación Agronómica*. Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior. Conferencia magistral presentada en la XXXII Reunión Nacional de Directores de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS)
- Nieto, L. (2016). *La flexibilidad curricular en educación superior*. Artículo de la Agenda Ambiental de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. México.
- Nussbaum (2015). Conferencia sobre el futuro de la educación mundial. Tomado de <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416> el 15 de febrero de 2018.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz Editores: Buenos Aires.
- Ortega (2017). Acreditación y Flexibilidad Curricular. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 445-473
- Orozco, B. (2001). Las Instituciones De Educación Superior: De La Evaluación Externa A La Autorregulación. *Revista Escuela de administración de negocios*. Tomado de: <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/Revista/article/view/162>
- Ortega, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Colección Seminarium, Editorial Magisterio

- Pabón, N. (1995). *Autoevaluación institucional en la perspectiva de la autorregulación: fundamento para la autonomía universitaria*. Documento presentado en el Seminario-Taller: La acreditación universitaria en el contexto internacional: tendencias, problemas y alternativas de solución. Bogotá, Colombia. Consultado el 30 de enero de 2017. http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_08eval-inst.pdf
- Peñaloza, W. (2005). *El currículo Integral*. Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM. Serie: Textos para la Maestría en Educación. p. 274. Lima.
- Pérez, J. y García, J. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp, D.L
- Pérez, M. (1997). Evaluación, acreditación y calidad de la educación superior. *Revista de la Educación Superior, ANUIES*, abril-junio, XXV (2).
- Piaget, J. (1979). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. En: L. APOSTEL, G. BERGERR, A. BRIGGS Y G. MICHAUD. Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en la Universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. pp. 153-171.
- Pineda, A. 1993. *Evaluación del aprendizaje: Guía para instructores*. Editorial Trillas.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 (12), 1-11.
- Porter, A. (2004). *Curriculum assessment*. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Complementary Methods for Research in Education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Quezada, V y Blanco I. (2004). Calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Panorama Económico*, 12(12), 6-15.
- Ramírez J. y otros (2007). *Autoevaluación y Acreditación Pregrado y Postgrado*. Universidad Nacional Mayor De San Marcos (Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA) Oficina Central de Calidad Académica y Acreditación. Lima, Perú.

- Ramírez, T. y Almeida, G. (2012), La acreditación de la de educación superior colombiana: Balance y perspectivas. *Nodos y Nudos*, 4(32), 39-49.
- Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior -RIACES. (2004). Glosario internacional RIACES de evaluación de la calidad y acreditación. Recuperado el 23 de febrero de 2017 de <http://www.saidem.org.ar/docs/Glosario/RIACES.%20T%20E9rminos%20para%20la%20Evaluaci%20n%20de%20la%20calidad%20y%20acreditaci%20n.pdf>
- Riaño, F. (1998), La evaluación de la calidad de la educación superior, *Ingeniería: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 8(1-2), 125-129.
- Robles, E. (2005) *Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias: Estudio de casos en tres centros educativos de Barranco -Lima, Perú.*
- Rodríguez, W. (2009b). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Unidad de acción y reflexión. Conferencia dictada el 11 de septiembre de 2001 en las Quintas Jornadas Costarricenses de Psicología Social, Auditorio Ciudad de la Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Rojas, C. (2000). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. En A.Villarini Jusino, D. Schipani & F. Noriega (Eds.). *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (pp.23-30). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.
- Rojas, M. y López, D. (2016). La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 180-190.
- Rohlehr, B. (2006) Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. UNESCO, pp. 1-36.
- Román, (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*. 55, 107-136
- Royero, J. (2002). *Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior.* Instituto Universitario de Tecnología José Antonio Anzoátegui, Venezuela.

- Saylor, J., y Alexander, W. (1954). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, Rinehart. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Samper, E. (1994). El salto social. Plan nacional de desarrollo, Ley de inversiones. 1994 – 1998. Presidencia de la Republica. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/Paginas/Planes-de-Desarrollo-anteriores.aspx>
- Salas, R. (2016). ¿El rediseño curricular sin evaluación curricular es científico? *Revista Educación Médica Superior*, 30(2).
- Sanz, C. (2003). *El currículum. Su conceptualización*. En: González P, Hernández D, Hernández F, Sanz C. Currículo y formación profesional. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta.
- Senge, M. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Silva, C. (2006), Aseguramiento de calidad en gestión de instituciones de educación superior: expectativas y desafíos, *Calidad en la Educación*, 24, 117-132.
- Simons, H. (2011), *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Moranta.
- Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior - SINAES. (2000). *Manual de Acreditación*. San José: Costa Rica.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Company.
- Solari, G., Rivera, M., Urriola, K. y Álvarez, M. (2016). La acreditación, uno de los caminos que lleva a la calidad en la educación superior: el caso de la carrera de cinesiología de la Universidad de Antofagasta, Chile, *Revista de la Fundación Educación Médica* 19(2), 101-108
- Soler, M., y Martínez, N., (2014). Gestión curricular base de calidad académica. *Revista electrónica*, 1, 11-20.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. 3° edición, Madrid: Morata; p. 29.

Stenhouse, L. (1997). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. 4° edición Morata, Madrid. (Prólogo y Cap I, págs. 9 a 31).

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata, 5° edición, Madrid. Prólogo y Cap. I,

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

Tanner, D. y Tanner, L. (1975). *Desarrollo curricular: teoría en práctica*. Nueva York: Macmillan.

Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Ediciones Morata, S. L. Sexta edición. Madrid.

UNESCO. (1992). Programa para el Hombre y la Biosfera (MAB). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/ecological-sciences/man-and-biosphere-programme/>

UNESCO y CIRET. (1997). ¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinar de la universidad. Declaración y recomendaciones por Centre international de recherches et études transdisciplinaires

UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Universidad de Antioquia. (1994). Estatuto General - Acuerdo Superior No. 1 de marzo 5 de 1994. Medellín.

Universidad de Antioquia. (1995). Acuerdo Superior 046 del 08 de mayo de 1995. Medellín

Universidad de Antioquia. (2005). Política para la renovación curricular y sistema de créditos. Medellín.

Universidad de Antioquia. (1990). Resolución Rectoral 1188 del 21 de diciembre de 1990. Medellín

Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, (2008). Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC). Entrega 1: Currículo y Flexibilidad Curricular. [Folleto]. Series.

Universidad de Antioquia. (2009). Acuerdo Académico 364 del 03 de diciembre de 2009. Medellín

Universidad de Antioquia. (2014). Acuerdo Superior 418 del 29 de abril de 2014. Medellín.

Universidad de Antioquia. (2014). Acuerdo Académico 467 del 04 de diciembre de 2014. Medellín.

Universidad de Antioquia. (2015). Gestión y Resultados sociales 2015, en línea <https://es.scribd.com/doc/308870239/Balance-Unidades-Admon>.

Universidad de Antioquia. (2015). Metodología para la autoevaluación de programas de posgrado, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia. Dirección de posgrado.

Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia (2017). Esquema informe de autoevaluación. Manuscrito no publicado.

Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 4(8), 11-13.

Vargas, M. (2014). *La Evaluación Curricular y la Acreditación de Programas Educativos, Desplazamiento y Desarrollo*. X Congreso nacional de investigación educativa, área 2 currículos.

Vedung, E. (1997). *Evaluación de políticas públicas y programas*. Madrid. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

Villalta, O. (1998). Autoevaluación, autorregulación y acreditación: retos de la educación superior. *Revista Educación*. 22(2), 101-113.

Yacuzzi, E. (2003). ¿Tiene relevancia la gestión de calidad total? Reflexiones a la luz de las ideas de sus fundadores (No. 240). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios. Tomado de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84305/1/389831352.pdf>




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

Instrumento de recolección de la información

Anexo 1. Guion de entrevista.



Instrumento de recolección de la información Entrevista al docente integrante del comité de Evaluación

Cordial saludo,

Esta entrevista tiene como objeto determinar qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo e identificar aspectos particulares del proceso de autoevaluación, que contribuyen a la cualificación de la gestión curricular de los programas acreditados de la Universidad de Antioquia. Todo lo expuesto en esta, será tratado como información para el análisis y solución a la investigación propuesta.

Preguntas de caracterización

1. ¿Cuánto tiempo lleva usted en la universidad como profesor?
2. ¿Cuánto tiempo lleva de profesor en este programa?
3. ¿Qué curso dicta en este momento?
4. ¿Qué otros procesos académicos acompaña en el programa?
5. ¿Cuánto tiempo lleva en el comité de autoevaluación?
6. ¿En cuántos procesos de autoevaluación ha participado?

Preguntas sobre conceptos

7. ¿El MEN considera la calidad educativa como “*aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz*”? Qué entiende usted por calidad académica en este programa?
8. ¿Qué entiende usted por gestión curricular?
9. ¿Cómo define la flexibilidad curricular?
10. ¿De qué manera cree usted que se evidencia la flexibilidad en el programa?
11. ¿Qué entiende por integración curricular?
12. ¿Cómo se evidencia la integralidad curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa?
13. ¿Qué considera usted como plan de mejoramiento y mantenimiento, que surge como producto de la autoevaluación del programa?
14. ¿Qué entiende usted por autorregulación en el proceso de autoevaluación?
15. ¿Cree usted que su programa tiene una cultura de autorregulación?

D
A



Preguntas sobre el proceso de autoevaluación

16. ¿Qué aspectos resalta como importantes del factor 4 del informe de autoevaluación?
(procesos académicos)
17. Siendo usted un integrante del comité de autoevaluación, ¿Qué importancia cree que tiene el proceso de autoevaluación en el programa?
18. ¿Qué aspectos positivos podría destacar usted del proceso de autoevaluación que se llevó a cabo?
19. ¿Aparte de los lineamientos para la acreditación del CNA, qué otros documentos utilizaron como orientación para la construcción del informe de autoevaluación?
20. ¿El comité de autoevaluación, ejerce sus funciones durante la vigencia de acreditación del programa? ¿cuáles son sus lineamientos de trabajo?
21. ¿Al momento del último proceso de autoevaluación, cuáles cree usted que han sido los cambios evidentes en el currículo, entre este y el anterior?
22. ¿De qué manera cree usted que se evidencia la flexibilidad en el programa?
23. ¿Qué cambios curriculares ha tenido el programa a partir del proceso de autoevaluación?
24. La gestión curricular entendida como el conjunto de prácticas y decisiones, cuyo objetivo principal es que el programa, los planes de estudio, la implementación de estos en el aula de clase y los procesos de aprendizaje de los estudiantes tengan consistencia y concordancia. Con lo anterior, ¿qué recomendaciones se han hecho a la gestión curricular a partir del proceso de autoevaluación?
25. ¿Qué cambios se han realizado en la gestión curricular a partir de estas recomendaciones?
26. ¿Qué importancia tiene para usted el plan de mejoramiento que surge a partir de las debilidades encontradas en el proceso de autoevaluación?
27. ¿el programa trabaja permanentemente en el plan de mejoramiento y mantenimiento?
28. ¿Cómo cree usted que se ha evidenciado el mejoramiento del programa a partir de estos cambios?
29. ¿Cuáles cree usted que son las estrategias utilizadas para el ejercicio interdisciplinario en el diseño y gestión curricular del programa?

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 2. Fichas de análisis de información.

Objetivo específico: Determinar qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.					
Área	Programa/Objeto Curricular	Integralidad del currículo	Flexibilidad curricular	Interdisciplinariedad	Internacionalización del currículo
Ciencias Sociales y Humanas	Lic en Ed Básica con énfasis Ciencias Naturales y Ed Ambiental/informe autoevaluación				
Ciencias Sociales y Humanas	Historia/informe autoevaluación				
Ciencias Exactas y Naturales, Economía, Ingeniería y Tecnología	Contaduría/informe autoevaluación				
Ciencias Exactas y Naturales, Economía, Ingeniería y Tecnología	Ingeniería Electrónica/informe autoevaluación				
Ciencias de la Salud	Instrumentación Quirúrgica/informe autoevaluación				
Ciencias de la Salud	Medicina/informe autoevaluación				

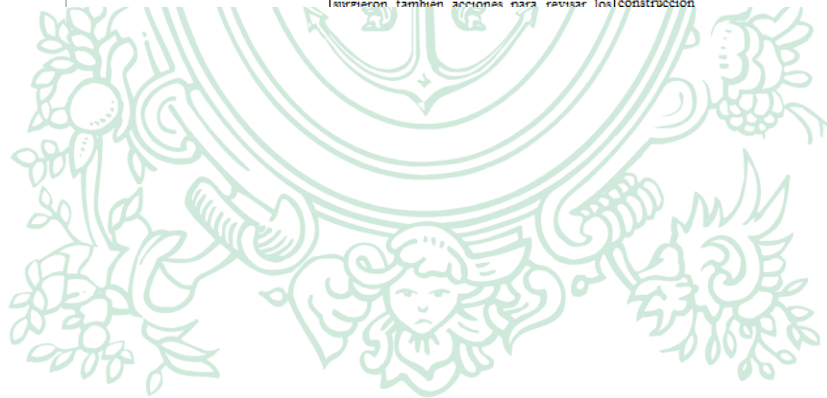


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



OBJETO CURRICULAR: INFORME DE AUTOEVALUACIÓN FACTOR 4					
Objetivo específico: Determinar qué efectos tienen los procesos de autoevaluación, en la reformulación del currículo en los programas acreditados de pregrado de la Universidad de Antioquia.					
		Acreditación			
Área	Programa	Integralidad del currículo	Flexibilidad curricular	Interdisciplinariedad	Internacionalización del currículo
Ciencias Sociales y Humanas	programa 1	La formación integral de los estudiantes es uno de los principios misionales de la Universidad de Antioquia (Plan de dilo., 2006), que orienta y da sentido al diseño curricular y la estructura de los planes de formación de todos los programas de pregrado y postgrado	como aquellas posibilidades que tiene el plan de formación para lograr "connotaciones básicas de adaptación, apertura y diversificación de las ofertas y los accesos" y que se expresa a través de los campos académico-pedagógicos y administrativo-normativo	hace referencia a la capacidad que tiene el Programa para promover la interdisciplinariedad y cómo estimula la interacción de estudiantes y profesores con distintos programas y con otras áreas de conocimiento	Esta característica toma en consideración la relación que tiene el Programa con comunidades nacionales e internacionales que permitan la actualización del plan de formación; la adecuación del mismo a las tendencias que sobre las disciplinas y la profesión caracterizan el área y las posibilidades que se brindan a profesores y
Ciencias Sociales y Humanas	programa 1	La característica de integralidad del currículo se entiende como aquella estructura del plan de formación que aporta en la formación de valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias generales y específicas, que están en directa relación con las disciplinas que subyacen en el plan, y que busca la formación integral del estudiante, en coherencia con los principios misionales de la institución y los propósitos del programa	En la evaluación del 2005, los resultados mostraron que los estudiantes hacían un reconocimiento positivo a la movilidad entre modalidades de formación (presencial y semipresencial)	En el Programa, la interdisciplinariedad es entendida como la posibilidad que ofrece el plan de formación para abordar temáticas desde distintas miradas teóricas y metodológicas, así como, las posibilidades de interacción entre los grupos de profesores de los campos, núcleos y espacios de formación que lo sustentan	fue valorada positivamente dadas las relaciones que establecen los miembros de la Licenciatura, en su mayoría pertenecientes al Grupo de Investigación GECEM, con redes y personas que nutrieron las perspectivas teóricas, metodológicas e investigativas del plan de formación.
		En la evaluación del 2005, los resultados obtenidos en esta característica mostraron que los profesores consideraban que el plan de formación propiciaba la formación integral en una escala de <i>alto grado</i> (27%) y <i>medio</i> (58%), lo cual reflejaba el conocimiento que tenían los profesores de este plan y la manera como visionaban la articulación de los componentes pedagógicos, didácticos y científicos	En la evaluación del 2005, los resultados mostraron que los estudiantes hacían un reconocimiento positivo a la movilidad entre modalidades de formación (presencial y semipresencial) con un 74% y el reconocimiento de saberes (validaciones y homologaciones) con un 71%; en menor medida la flexibilización de prerrequisitos y correquisitos (29%) y el sistema de créditos (23%). Estos datos permitieron afirmar que los estudiantes conocían y utilizaban estos mecanismos de flexibilización del currículo y surrieron también acciones para revisar los	En este mismo sentido, aclaramos que en la estructura del plan de formación, el componente disciplinar (54%) no responde a una concepción de integración, sino más bien de articulación de las disciplinas, donde se privilegia una formación con mayor énfasis en biología como eje transversal y las otras disciplinas (matemática, física, química, ecología), aportan en la consolidación de la formación, sin perder de vista sus propios objetos, teorías y métodos de construcción	En cuanto a la existencia y aplicación de políticas en el Programa que incluyan referentes académicos externos, nacionales e internacionales para el diseño, la revisión y la actualización del mismo, podemos decir que la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, proveen soporte suficiente para que en la Licenciatura se visualice esta condición



Formatos

Anexo 3. Formato autorización revisión documental.



Medellín, 15 de marzo de 2018

Profesora
XXXXXXXX
Jefe Departamento de XXXX
Facultad de XXXX

Cordial saludo,

Actualmente, me encuentro realizando el trabajo de investigación denominado "Currículo y gestión curricular en la Universidad de Antioquia: Una mirada desde los procesos de autoevaluación en educación superior", en el marco de la Maestría en Educación, metodología virtual, el cual tiene como objetivo analizar las contribuciones de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación, al currículo preactivo y a la gestión curricular de programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, para el aporte a la reflexión curricular sobre el mejoramiento de la calidad de la educación superior.

En vista de ello, solicito su autorización para revisar el último informe de autoevaluación y los comentarios de pares. Espero culminar mi investigación a mediados de este año y compartir los resultados con el programa para que sirva de insumo en futuras autoevaluaciones y transformaciones curriculares.

Atentamente,

|

Silvia Elena Giraldo Torres
Cc 43.165.706

Yo, XXX, jefe del Departamento de XXXX, autorizo a Silvia Elena Giraldo Torres, revisar los informes de autoevaluación y los comentarios de pares del programa.

Firma
Cargo
Facultad



Anexo 4. Formato para consentimiento informado entrevistas.

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por _____, de la Universidad
_____. La meta de este estudio es
_____.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente _____ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____. He
sido informado (a) de que la meta de este estudio es
_____.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

Tomado de: <http://blog.pucp.edu.pe/media/267/20080524-Consentimiento%20Informado.doc> Marzo 26 de 2014



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 5. Extracto tabla de codificación.

CATEGORÍA	PREGUNTA O TEMA	CÓDIGO Y SUB-CÓDIGO						
CURRÍCULO	1. Cambios En El Currículo	1.2 Componente Curricular	1.2.1 Flexibilidad 1.2.2 Interdisciplinariedad 1.2.3 Integralidad 1.2.4 Prácticas 1.2.5 Transversalidad	1.3 Electivas	1.4 Cursos	1.4.1 Inglés 1.4.2 Reconocimiento De Créditos 1.4.3 Trabajo De Grado 1.4.4 Eliminación O Modificación De Materias	1.5 Planes De Estudio	1.6 Dificultades
	2. Flexibilidad	2.1 Electivas	2.2 Opciones De Formación	2.3 Movilidad	2.4 Pre Y Correquisito			
	3. Nivel De Flexibilidad Del Programa	3.1 Poco Flexible	3.2 Existe Pre Y Correquisito 3.2.1 No Hay Electivas	3.3 Buena Flexibilidad	3.3.1 Electivas 3.3.2 Eliminación De Pre Y Correquisito 3.3.4 Movilidad	3.4 Desconocimiento Del Concepto	3.4.1 Flexibilidad En El Aula 3.4.2 Evasión De La Pregunta	
	4. Integración Curricular	4.1 Articulación De Disciplinas O Áreas	4.2 Formación Axiológica	4.3 Materialización En El Currículo	4.4 Dificultades			
	5. Interdisciplinariedad	5.1 Interacción Entre Disciplinas	5.1.1 Ejes Problemáticos 5.1.2 Electivas En Otros Programas 5.1.3 Tronco Común Con Otros Programas 5.1.4 Áreas Básicas 5.1.5 Proyectos De Aula	5.2 Dificultades				
	6. Integralidad En El Programa	6.1 Buena Integralidad	6.2 Relación Con Otras Áreas	6.3 Incorporación De Lo Axiológico	6.4 Dificultades Para Su Implementación			
	7. Gestión Curricular	7.1 Procesos Y Acciones		7.2 Guiar El Proceso Educativo		7.3 Forma De Gestión		
	8. Recomendaciones De Pares A La Gestión Curricular	8.1 Recomendaciones Enfocadas Al Currículo		8.1.1 Revisión De Créditos 8.1.2 Mayor Flexibilidad 8.1.3 Movilidad 8.1.4 Inglés	8.2 Fortalecer La Investigación	8.3 Capacitación Docente		
	9. Cambios En La Gestión Curricular	9.1 Cambios Enfocados Al Currículo		9.1.1 Prácticas Académicas 9.1.2 Flexibilidad 9.1.3 Inglés	9.2 Reorganización De Comités Del Programa	9.3 Participación De La Comunidad Académica		
	AUTOEVALUACIÓN	10. Comité De Autoevaluación	10.1 Es Vigente Durante La Acreditación		10.2 Funciones Del Comité	10.3 No Es Vigente Durante La Acreditación		10.3.1 Actividades A Cargo De Un Profesor 10.3.2 Se Trabaja Desde Comité Del Programa
11. Autorregulación		11.1 Fortalezas, Debilidades Y Acciones	11.2 Acuerdo	11.3 Anticipación	11.4 Norma Interna	11.5 Desconocimiento	11.5.1 Ponderación 11.5.2 Desconocimiento Absoluto 11.5.3 Definición Psicológica (Individual)	11.6 Reflexión Y Participación Para La Mejora.
12. Definición Plan De Mejoramiento		12.1 Conjunto De Acciones	12.2 Actividades De Mejora	12.3 Profundización De La Problemática		12.4 Resultado De Las Falencias		12.5 Carta De Navegación
13. Calidad Educativa		13.1 Cumplir Con Los Objetivos		13.2 Hacer Las Cosas Bien	13.3 Formación En Valores	13.4 Disciplinar		
14. Calidad En El Programa		14.1 Conocimiento Disciplinar		14.2 Evidencia En El Egresado	14.3 Formación Integral	14.4 Dificultad		



CURRÍCULO	2. Flexibilidad	<p>2.1 Electivas</p> <p>-Entrevista 1, prog 1 Es la posibilidad que tiene un programa de dar opciones de diferentes rutas de formación y de diferentes metas de formación</p> <p>-Entrevista 2, prog 3: optando por algunos seminarios, o algunas electivas</p> <p>- Entrevista 4, prog 1: de que tengan un banco de electivas y que se den la oportunidad también de abrirse a la misma Universidad.</p> <p>- Entrevista 5, prog 2: tenemos unas electivas, pero es muy disciplinar</p> <p>- Entrevista 6, prog 4: Y que de alguna manera siempre existan opciones, en algunos casos se llaman elecciones.</p>	<p>2.2 Opciones De Formación</p> <p>- Entrevista 2, prog 3: Yo entiendo la Flexibilidad Curricular como la posibilidad que tiene un estudiante de organizar su maya curricular dependiendo de sus intereses. En esa flexibilización del currículo donde los estudiantes pueden armar sus semestres en formación hay posibilidades, aunque a veces con muchas limitaciones, pero es como uno lo entendería, la posibilidad que tiene el estudiante de escoger dependiendo de sus intereses y del perfil que quiere o como él se quiere formar de ponerlo en su plan de estudios o en su maya curricular.</p>	<p>2.3 Movilidad</p> <p>- Entrevista 1, prog 1: que estudiantes de diferentes carreras que comparten ejes de formación común puedan tomar un mismo curso o que un estudiante incluso pueda aspirar a tener más de un título.</p> <p>- Entrevista 2, prog 3: la intención de flexibilizar un poquito en la posibilidad que los estudiantes tengan poder compartir experiencias con otras facultades, con otros programas</p> <p>- Entrevista 4, prog 1: a las oportunidades que tienen de movilidad.</p>	<p>2.4 Pre Y Correoquisito</p> <p>- Entrevista 4 prog 1: La mayoría orientan la flexibilidad a que el currículo tenga el menor número de prerrequisitos, todo el tema de prerrequisitos y correoquisitos previos.</p> <p>- Entrevista 5 prog 2: Y no tenerlos como los tenemos ahora, llenos de prerrequisitos... porque eso es un prerrequisito sobre otro y eso es Colombia 1,2,3,4 y 5; América Latina 1, 2, 3 y 4 y Teoría 1, 2 y 3, metodología 1 y 2; entonces para ver la 2 hay que ver la 1 eso es lo que estamos haciendo ahora, incluyendo programas que permitan ver Colombia 5 sin usted haber visto la 1</p> <p>- Entrevista 6 prog 6: que yo tenga que ver el 1, 2 o 3 sino que pueda tomar cursos sin tanta limitación de cumplimiento de requisitos, de prerrequisitos, correoquisitos y demás.</p> <p>- Entrevista 8 prog 5: que haya menos prerrequisitos, menos correoquisitos, sino también, la inclusión en términos desde la académica como tal, desde lo social... En este caso pues para nosotros los componentes flexibles, como te decía ahorita disminuir esos prerrequisitos y correoquisitos, que se convierten en unos momentos más que todo administrativos que académicos.</p>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3