

Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias

*María Rita Concepción García
y Félix de la Trinidad Rodríguez Expósito*

*Universidad Autónoma del Caribe, Colombia
rconcepcion@uac.edu.co - frodriguez@uac.edu.co*

Resumen

Se aporta una metodología de gestión curricular en la adaptación al enfoque de competencias de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia (UAC). Un proceso de investigación en la construcción participativa del currículo basado en nuestras realidades. Desde 2010 la UAC ha desarrollado renovación de sus currículos. Un aplicativo informático ha facilitado unificar criterios de planificación de docencia, ejecución y seguimiento. Entre los resultados se obtuvo información que permitió evaluar el incremento de la calidad de la gestión curricular y el estado de satisfacción de los estudiantes con la formación recibida.

Palabras clave: Competencias; Gestión Curricular; Metodología.

A Curriculum Management Methodology Integrated to a Competency-Based Academic Focus

Abstract

A Curriculum Management methodology which integrates a competency-based academic focus, was developed through a Web-based application, to support curriculum design and renewal at Universidad Autónoma del Caribe, Colombia. The methodology includes lesson

planning, implementation, and follow-up activities. Since 2010 this curriculum management methodology has been used through action research activities, with faculty's active participation in the review of their curricula, in response to their own contextual needs. Data revealed an increase in the quality of curriculum design, as well as in student degree of satisfaction with the lessons and learning opportunities provided.

Keywords: Competencies; Curriculum Management; Methodology.

INTRODUCCIÓN

En la universidad se modifican los estudiantes desde su ingreso hasta su egreso. En este sentido se asume a la Universidad como la institución social encargada de formar profesionales competentes, capaces de asimilar los cambios tecnológicos e introducirlos en la práctica social de forma creativa e innovadora (Álvarez, 1999). Para lograrlo se requiere de transformaciones en el proceso de gestión curricular universitaria coherente con las exigencias de formación que demanda la sociedad.

El currículo universitario considerado como un proyecto educativo sobre la base del cual se gestiona el proceso de enseñanza aprendizaje para la formación integral. Al respecto se comparte que deberá ser pertinente, para lo cual se requiere determinar los problemas del contexto del futuro egresado, así como las competencias que desarrollará para su desempeño profesional y social (Tejeda y Sánchez, 2012). Lo anterior relaciona a la universidad en su interacción con la vida y la práctica laboral, lo que supera la noción limitada del currículo como un conjunto de cursos para ejecutar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Sobre gestión curricular de forma general diferentes autores lo consideran como un proceso que transcurre por etapas interrelacionadas de planeación y organización, ejecución y control (Concepción *et al.*, 2010); (Fuentes y Lucio, 2009); (Zabala y Aránega, 2003); Álvarez, 1999); (Álvarez, 1997). En los diferentes niveles organizativos del proceso docente, tales como la carrera, asignatura, clase y la tarea de trabajo independiente, se requiere gestionar el currículo mediante las funciones de dirección o administración de un proceso (planificar, organizar, ejecutar, verificar) con una conceptualización didáctica.

La consecución de estas etapas persigue un mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Lograrlo requiere implementar y darle seguimiento al currículo diseñado.

Tomando como base lo planteado anteriormente, además la obligatoriedad en la introducción de las competencias en el currículo universitario en Colombia por el Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Universidad Autónoma del Caribe (UAC) realizó un diagnóstico de la gestión curricular en todos sus programas o titulaciones (2010), el cual arrojó lo siguiente:

- Los planes de estudios no están diseñados con enfoque de competencias.
- La gestión de la docencia se realiza con base en un plan de estudios, por lo general no contextualizado a problemas del entorno socio profesional.

Para darle solución a las dificultades detectadas se planteó como objetivo Elaborar una metodología para la construcción participativa de buenas prácticas de gestión curricular universitaria en el proceso de adaptación al enfoque de competencias, que potencie el mejoramiento de la calidad de la docencia para una formación integral y contextualizada del estudiante.

2. METODOLOGÍA

Tomando la investigación como marco metodológico para el estudio de la gestión curricular en la adaptación al enfoque de competencias, en tanto requiere construir buenas prácticas de diseño curricular, se hace indispensable una metodología de investigación en la acción participativa de la práctica docente.

Se plantea un proceso reflexivo basado en la observación participativa durante el acompañamiento en la etapa de diseño curricular; así como la aplicación de encuestas a profesores y estudiantes para el seguimiento y control; lo que permitió analizar en qué medida hay satisfacción con el currículo que imparten y reciben, respectivamente. El procesamiento de datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, permitió elaborar información y llegar a conclusiones para la toma de decisiones en el mejoramiento de la gestión curricular universitaria en la Universidad Autónoma del Caribe.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA GESTIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA

La Universidad tiene la misión social de formar profesionales comprometidos con el desarrollo local y regional sostenible (Concepción *et al.*, 2010). Por un futuro sostenible se propone investigar y mejorar la gestión del conocimiento orientada a la integralidad del aprendizaje en la docencia universitaria.

Introducir la categoría competencia en la gestión curricular, potencia una visión sistémica y holística de la complejidad del proceso cognitivo de aprendizaje del estudiante, que requiere movilizar la diversidad de saberes conceptuales, procedimentales; actitudes, valores y recursos personales que posee para desempeñarse ante una tarea dada en un contexto histórico social determinado.

En ello se promueve un acercamiento teoría-práctica entre la docencia universitaria y el mundo empresarial para el cual prepara. Para cumplir con esta responsabilidad social de la universidad es determinante la concepción sobre currículo y su diseño, así como los recursos tecnológicos para dirigir el proceso curricular.

La gestión curricular universitaria basada en competencias si bien no constituye una propuesta científica totalmente nueva, dado que sienta sus bases en la teoría pedagógica del currículum de formación integral (Álvarez, 1997) y la didáctica desarrolladora (Zilberstein, 2006), sí reconocemos que la introducción de la categoría competencias con orientación didáctica a partir de los trabajos de Noam Chomsky, ha potenciado recrear el proceso de formación profesional con una mirada renovada.

El concepto de competencia como una categoría pedagógica que se enfoca a la formación y su conceptualización psicodidáctica como actuación, surge en la lingüística a partir del trabajo de Avram Noam Chomsky, Estados Unidos, entre 1955 y 1972, exponiendo la dicotomía entre la competencia y la actuación o entre la representación interna ideal y el desempeño. El aporte innovador en la propuesta de Chomsky es la concepción de la competencia como la capacidad para hacer con el saber, de pasar del saber específico de algo a la actuación con ese saber, construyendo algo nuevo. Sin el desempeño en el medio no se completa la competencia (Restrepo, 2013).

Al respecto, se comparte que no se trata de algo revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias, puesto que he-

mos formado personas competentes. Se trata de una nueva lógica, una nueva mirada, donde los currículos, más que alcanzarse a base de sumatoria de conocimientos fragmentados, se diseñan a partir del perfil holístico del ciudadano que deseamos formar, pero donde los conocimientos de cada disciplina siguen, por supuesto, manteniéndose (Cano, 2008).

En este trabajo de investigación se asume por competencias una cualidad humana que se configura como síntesis dialéctica en la integración funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades) y saber ser (valores y actitudes) que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de los recursos personológicos del sujeto, que le permiten saber estar en un ambiente socioprofesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno (Tejeda y Sánchez, 2012). Esta definición es coherente con el carácter sistémico y holístico del modelo pedagógico de la Universidad Autónoma del Caribe y con los cuatro saberes o pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser), declarados por UNESCO en la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996).

Los cuatro saberes declarados por la UNESCO se corresponden con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que adquieren los estudiantes en el proceso de formación integral durante toda la vida. Estos saberes encierran una relación coherente con las dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora de la categoría pedagógica formación (Concepción y Rodríguez, 2014), que implica un solo proceso en el que éstos se dan integrados.

Lo planteado anteriormente soporta la significación y sentido didáctico de la competencia, en tanto su definición se basa en la integración de saberes y recursos personales que moviliza el estudiante ante la solución de una tarea en un contexto dado.

Sobre el concepto currículo es diversa la posición de los autores, dándole mayor peso a determinados factores, por ejemplo refuerza la formación crítica, humanista y social de los estudiantes (Díaz, 2003); por otra parte se enfoca a la conceptualización didáctica del currículo y niveles de de su diseño y ejecución (Fuentes, 1995). Como factor de transformación, el currículo es visto como un proceso investigativo hipotético y crítico de la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje (Stenhouse, 1998).

Al respecto, la definición que se considera más completa y pertinente con la formación integral y humana que se aspira en nuestra universidad, es la que considera el currículo como un proyecto educativo global que asume una conceptualización didáctica y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje. Tiene carácter de proceso y expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, con la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia (Álvarez, 1997).

En cuanto a la estructura del currículo se comparte que es un proceso en dos dimensiones; el macrodiseño que planifica el currículo general de formación por parte de una comisión designada de carrera o titulación; y otra de microdiseño que construye el docente, relacionada con la planeación de los contenidos de los cursos (programa de asignatura o curso) del plan de estudio (Fuentes y Lucio, 2009).

En esta investigación se considera la gestión curricular universitaria como un proceso permanente que transcurre en etapas interrelacionadas, en la que cada una de ellas caracteriza una parte del proceso como un todo, influyéndose mutuamente entre sus componentes (Rodríguez y Concepción, 2013).

En consecuencia, si estamos avocados al cambio en la práctica docente universitaria se requiere transformar la gestión curricular. En esta apuesta hacia una gestión curricular por competencias, se parte de tomar conciencia de que la renovación cualitativa de la práctica escolar es un problema que tiene que enfocarse y atacar directamente la acomodación adaptativa que, desde un punto de vista histórico, se ha producido en la tradición pedagógica y en el estilo de cada profesor entre un tipo de contenidos y las tareas dominantes con que se han abordado y se abordan éstos (Gimeno, 1991).

Así como la Revista *Opción* en su XX aniversario publicara un artículo abordando los retos y desafíos a superar (Leal, 2004), al referirse a la necesaria adaptación de esta revista a los cambios tecnológicos que imponían las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la década de 1990, con el fin de estar a la avanzada de las revistas científicas de la época, consideramos que de forma similar el cambio de enfoque curricular pasa por un proceso de adaptación hacia la formación de competencias profesionales con grandes desafíos o retos, que si bien no

van al ritmo que exige la dinámica en que se desarrolla el contexto global, son una oportunidad de cambio positivo en la práctica docente universitaria.

Entre los desafíos de renovación curricular por competencias se requiere realizar un estudio de contexto laboral, académico y formativo para identificar necesidades de la realidad socio profesional, desde la prospectiva de la profesión en el área del programa, en busca de su pertinencia social (Concepción y Rodríguez, 2015).

Se impone otro desafío, en este caso para los actores personales fundamentales del proceso formativo universitario; exige del estudiante la integralidad en el aprendizaje de sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y saber convivir para compartir y desempeñarse en un ambiente ético socio-profesional (Tejeda y Sánchez, 2012). Por parte del profesor se requiere una actitud favorable para encontrar nuevas formas organizativas y dinámicas de enseñanza que prioricen el saber hacer y el saber estar, como aspectos clave para la mejora educativa (Comellas, 2000).

Es determinante el rol del profesor universitario, cualquiera que sea su especialidad, ingeniería, medicina, derecho u otra, pues es solicitado por la institución no sólo como profesional técnico, sino más bien como educador (González, 1981, referenciado por Segura, 2005).

El tercer desafío en consecuencia de los dos anteriores, es el cambio en los métodos y formas de la evaluación, desde la formulación misma de las competencias, cuando se proyecta el currículo y los resultados esperados del aprendizaje (Guía para la evaluación de competencias universidad de Girona, 2009), que deberán ser definidos por el programa, para darle seguimiento paulatinamente al desarrollo y evaluación de las competencias.

En tal sentido, la universidad debe establecer un mecanismo para la reflexión del currículo (Guía para la adaptación al espacio europeo de educación superior universidad de Girona, 2006), en la construcción de buenas prácticas como una organización que aprende y construye conocimiento en trabajo colaborativo de equipo para ayudar a aprender constantemente y también enseñar a desaprender, con la participación de profesores, estudiantes y egresados, en el proceso de diseño curricular.

Al respecto uno de los rasgos más característicos en la formación universitaria, ha sido la práctica de la libertad de cátedra (Fernández, 2009). Dicha expresión de autonomía ha sido una nota distintiva en el desarrollo del currículo en las universidades. Esta situación, en cierta me-

didáctica, ha limitado la capacidad de innovación curricular, dado que debilita una visión transversal y de conjunto en las propuestas formativas.

No obstante, los fenómenos de masificación y universalización (Brunner, 2011), que la educación terciaria ha presentado en el contexto de la región en las últimas dos décadas, ha tenido como efecto la instalación de políticas para asegurar la calidad educativa.

En Colombia, la implementación de políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de programas se establece, entre otros, a través del Decreto 1295 de 2010 del MEN, por el cual se reglamenta el registro calificado de la oferta de programas académicos de educación superior. Entre las condiciones para obtener registro calificado están los contenidos curriculares. En este aspecto, se requiere presentar las competencias, perfiles definidos, así como las necesidades del país o de la región, en relación con el programa, lo que asegura que la propuesta curricular de un programa es fruto del proceso de estudio de pertinencia social, laboral y formativa.

4. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN CURRICULAR

Diversos autores han expuesto sus puntos de vista en el campo de la gestión curricular, fundamentalmente sobre currículo, el diseño y la transformación curricular (Concepción y Rodríguez, 2015); (Tejeda y Sánchez, 2012); (Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile, 2011); (Pimienta, 2011); Fuentes y Lucio, 2009); (García y Tobón, 2008); (Gómez et al., 2008); (Rial, 2007; (Ann, 2006); (Hourruitiner, 2005); (Ruiz, 2005); (Díaz, 2003); (Zabala y Aránega, 2003); (Schmal *et al.*, 1999); (Álvarez, 1997).

La revisión y análisis de aportes a la gestión curricular por estos autores permitió identificar modelos, estrategias, metodologías, definiciones, entre otros, que evidencian la evolución de un debate teórico y metodológico sobre currículo y su diseño.

Sin embargo, en estos antecedentes si bien se aprecia un avance en la introducción del enfoque de competencias como categoría didáctica que acerca el currículo universitario y el campo laboral, no se percibe la importancia al soporte tecnológico, en particular de los servicios informáticos para la docencia (Soto *et al.*, 2014). La globalización de las TIC en todos los sectores de la sociedad y el ambiente digital en que vive el estudiante universitario, hace indispensable que la universidad de este

tiempo aproveche los recursos informáticos de infraestructura, software y otros servicios que posee para potenciar la docencia.

Gran importancia tiene para esta investigación la perspectiva de currículo abierto a discusión crítica y que pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1991). También se considera valioso lo planteado sobre desarrollo curricular como el proceso a través del cual los profesores reflexionan para mejorar su enseñanza, el profesor como investigador de su propia práctica (Elliott, 2012).

Por otro lado, resulta esencial en este proceso de transformación participativo sobre currículo, considerarlo como una construcción cultural (Grundy, 1991), es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de la experiencia humana es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

En la actualidad en Colombia se practica la gestión curricular con enfoque de competencias, que hace cumplir con el Decreto 1295 de 2010 del MEN. Se requiere de herramientas metodológicas para el cambio del proceso de enseñanza aprendizaje hacia una gestión curricular para el desarrollo de competencias profesionales.

5. METODOLOGÍA DE GESTIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA PARA LA ADAPTACIÓN AL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

La metodología de gestión curricular universitaria considerada como el conjunto de **procedimientos** a seguir en la construcción participativa de buenas prácticas de diseño, ejecución, control y seguimiento curricular. Tiene el objetivo de guiar el proceso de la adaptación curricular al enfoque de competencias y el crédito académico, basado en la reflexión investigativa que marca el rumbo del cambio educativo que exige el país y el mundo.

5.1 Metodología para la gestión curricular universitaria.

Experiencia desarrollada en la Universidad Autónoma del Caribe

La metodología retoma la definición de gestión curricular como un proceso permanente que transcurre en etapas interrelacionadas. Estas etapas son: Preparación de los docentes, Diseño-rediseño del currículo,

Ejecución del currículo diseñado, Control y seguimiento curricular. Se describe cada una de ellas.

Etapa Preparación de los docentes:

Es un proceso de capacitación a los profesores antes del diseño o rediseño del currículo acerca del sustento teórico, legal y metodológico que sensibilizan y ayudan a entender el cambio, favorecen trabajar en equipo con los docentes construyendo academia sobre el currículo, compartiendo experiencias. Se capacita además, en el uso de aplicativo software para el diseño del curso y su carácter de sistema.

Etapa Diseño-rediseño del currículo:

Es el proceso de planeación de un currículo nuevo o la transformación de los currículos vigentes. En esta etapa se requiere realizar asesoría y acompañamiento a los docentes encargados del diseño o rediseño del currículo, para consolidar su preparación previa. Para el diseño del currículo (macro diseño) se aportó como recurso metodológico una secuencia de acciones para la determinación de problemas profesionales, propósito de formación, perfil profesional, competencias, áreas de formación, plan de estudios, programa de asignatura o curso. Para el diseño de clases se elaboró un material de apoyo a la docencia universitaria.

Etapa Ejecución del currículo diseñado:

Es el proceso de poner en práctica el currículo diseñado o rediseñado, implementándolo. En esta etapa el currículo diseñado o rediseñado adquiere vida propia en la universidad, en cada aula presencial o virtual, laboratorio, en la actividad investigativa, práctica profesional, trabajo independiente, actividades de proyección social, a las cuales se vincula el estudiante.

Durante la ejecución los profesores juegan un rol determinante para cumplir con lo diseñado. Se deben promover espacios de reflexión crítica sobre la práctica educativa que coadyuvan a una actitud investigativa de los docentes sobre el currículo, que fortalecerá su compromiso y consolida la preparación para el cambio educativo.

Etapa Control y seguimiento curricular:

Es el proceso de recogida de información permanente que permite valorar cómo se van alcanzando los resultados parciales, desde la ejecución en cada curso, área, semestre, carrera. Esta etapa se interrelaciona con las restantes y en consecuencia en cada momento, favorece tomar decisiones para la mejora continua de la calidad curricular.

De esta forma la gestión curricular es un proceso continuo que se inicia con la preparación de los docentes y no termina con el diseño o rediseño del currículo sino que continúa con la ejecución, control y seguimiento.

Para conducir la aplicación en la práctica docente de estas etapas en la adaptación al enfoque de competencias se construyó un conjunto de procedimientos para el control, seguimiento y retroalimentación en el mejoramiento continuo de la gestión curricular.

6. ANÁLISIS O DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La implementación 2010-2015 de la metodología diseñada en esta investigación para la gestión curricular en la etapa de adaptación al enfoque de competencias, muestra fortalezas de este proceso en la Universidad Autónoma del Caribe. La primera de ellas es que se establecieron lineamientos curriculares institucionales ([www.uac.edu.co/Guía de renovación curricular](http://www.uac.edu.co/Guía%20de%20renovación%20curricular), 2010), que han favorecido la unificación de criterios curriculares de planeación y seguimiento a la gestión curricular en todos los programas de la universidad.

Una segunda fortaleza es el estudio de contexto desde lo formativo, académico y laboral que inicia el proceso de planificación curricular, mediante el cual se determinaron los problemas profesionales para lograr que los programas establecieran las competencias en coherencia con las expectativas y necesidades del contexto socio laboral a nivel nacional, regional y local, lo que imprime pertinencia al currículo. Ello es coherente con la propuesta de analizar los factores que permiten identificar las necesidades de la sociedad para elaborar un currículum acorde al contexto social (Zabala y Aránega, 2003).

La tercera fortaleza es el desarrollo de un aplicativo software, que desde 2010 facilita el diseño digital del programa de asignatura por el profesor, denominado Syllabus del curso. El conjunto de todos los syllabus genera el plan de estudio del programa en la plataforma; lo cual es una valiosa herramienta para seguimiento y control del estado de completamiento de éstos y la calidad de su diseño. Además, se crearon aplicativos de reportes de seguimiento curricular. El syllabus en la plataforma Academia es visible a los profesores y estudiantes en cada una de las carreras.

Para el seguimiento y control a la gestión curricular se diseñaron un conjunto de procedimientos. Al respecto, analicemos la implementación de la revisión de la calidad del syllabus y encuestas a estudiantes y profesores.

Revisión del syllabus

Persigue valorar la calidad del diseño del curso. Para la revisión de los syllabus y búsqueda de regularidades se elaboró y validó una plantilla para la recogida de datos, con criterios curriculares ajustados al enfoque dialógico, sistémico y holístico del modelo pedagógico institucional.

La primera versión de los criterios curriculares fue elaborada a través de un criterio de expertos, procesado por el método Delphi, para luego determinar el índice de validez de contenido (IVC) por el procedimiento de Lawshe, obteniendo un IVC de 0,53 y como validez de contenido total del instrumento se obtuvo la razón del índice de validez de contenido (RIVC) de 0,61. Además de calculó el coeficiente de confiabilidad basado en el Alfa de Cronbach igual a 0,72 el cual representa una alta confiabilidad. Se revisaron el 92,49% de los syllabus desde la plataforma Academia (1891 syllabus activos en la etapa 2011-2014).

Los criterios curriculares tenidos en cuenta para la revisión de diseño del syllabus, mediante la observación participante son: *propósito del curso, competencias, tareas de trabajo independiente, evaluación, bibliografía y plan de actividades del semestre*.

Producto de la revisión se fueron identificando un grupo de dificultades de diseño comunes a los syllabus de todos los programas, en relación con los criterios curriculares. Esto permitió hacer una **codificación** de las principales insuficiencias en la elaboración del syllabus.

A partir de los datos que aporta el instrumento plantilla de revisión de syllabus y la codificación de dificultades, se elabora un informe que se socializa con los docentes y el director de programa. En consecuencia se deriva un plan de mejoramiento.

Como resultado de la revisión de los syllabus se demostró preparación y compromiso de los docentes para el diseño del syllabus, lo cual se destaca como un logro significativo en el proceso de adaptación al enfoque de competencias.

Entre las principales dificultades codificadas de la revisión de syllabus, se encuentran:

- *El propósito del curso* se expresa en términos de conocer o aplicar conocimientos, no precisando las habilidades generales que debe desarrollar el estudiante para alcanzar las *competencias* asignadas al curso.

- *Tareas de trabajo independiente* que no potencian la resolución de problemas en relación con las *competencias* según el perfil profesional.
- La *evaluación del aprendizaje* no integra los conocimientos, habilidades, actitudes y valores definidos en las *competencias* de formación del programa.
- En el *plan de actividades del semestre* prevalece la *clase magistral* de información reproductiva de contenidos, lo que no favorece un aprendizaje competente del estudiante que le exija movilizar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante situaciones problemas en contextos profesional y/o social.
- La *bibliografía* en ocasiones es limitada y poco actualizada. No se incluyen aportes científicos de los grupos de investigación del programa.

La codificación establecida de las dificultades de diseño del syllabus en el proceso de cambio curricular, que distribuyen según el siguiente gráfico (Figura 1):

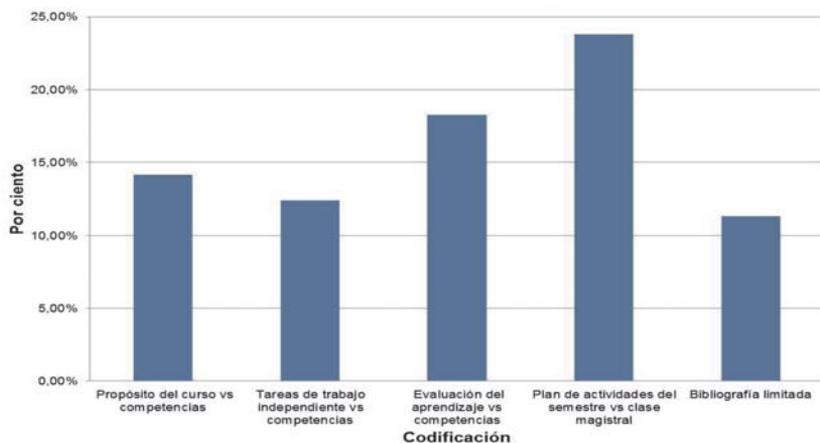


Figura 1. Resultados de revisión de syllabus.

Fuente: Datos revisión del syllabus.

Como se puede observar las mayores dificultades son: En el *plan de actividades del semestre* prevalece la *clase magistral* (23,80%); la *evaluación del aprendizaje* no integra saberes de las *competencias* (18,24%); el

propósito del curso no precisa habilidades generales para lograr las *competencias* (14,12%); *tareas de trabajo independiente* que no potencian la resolución de problemas en relación con las *competencias* (12,37%) y finalmente la *bibliografía* en ocasiones es limitada (11,26%).

Encuestas a estudiantes y profesores. La finalidad de estos instrumentos es un estudio de opinión sobre el estado de satisfacción con la docencia que reciben e imparten, respectivamente. Se elaboraron encuestas para estudiantes y profesores. Los instrumentos diseñados fueron sometidos a una prueba piloto a partir de la cual se perfeccionaron y realizaron los cálculos de validez de contenido; obteniendo para el caso de la encuesta a estudiantes, los siguientes valores para la validez de contenido, un $IVC = 0,48$ y un $RIVC = 0,59$; con un coeficiente de confiabilidad de 0,66. Para el instrumento de los profesores los resultados fueron los siguientes, validez de contenido, un $IVC=0,41$ y un $RIVC=0,5$; con un coeficiente de confiabilidad de 0,61.

Durante 2012-2014 se han encuestado a 2313 estudiantes y 310 profesores de programas de pregrado. Como resultado se elabora un informe el cual se socializa con los docentes, el director del programa y decano. Se realiza plan de mejoramiento. Los criterios curriculares tenidos en cuenta para las encuestas a profesores y estudiantes son: *utilidad de los cursos para su profesión, conocimiento de las competencias, actividades investigativas, aula virtual, tareas de trabajo independiente, evaluación del aprendizaje, acciones que se deben realizar para mejor el desarrollo del currículo*. Las principales dificultades detectadas a través de la encuesta a estudiantes son:

- Estudiantes que plantean no encontrarle *utilidad para su futura profesión* a los contenidos que desarrollan un conjunto de cursos, señalando con énfasis *cursos de las Humanidades y Ciencias básicas*.
- Al indagar sobre el conocimiento que tiene el estudiante de las *competencias que debe formar* en su preparación profesional, se aprecia *desconocimiento de las competencias* que han sido definidas en sus programas.
- Estudiantes que consideran que los recursos y las actividades que están en el *aula virtual* no son interesantes y *no contribuyen a su aprendizaje*.
- Encuestados resaltan que *no todos los cursos orientan la realización de trabajo independiente* fuera del horario de clase.
- Estudiantes que *no responden la pregunta sobre qué actividades investigativas* ha realizado en el programa, lo que permite suponer

que no realizan la actividad o que no son conscientes de qué actividades son de tipo investigativas.

- En cuanto al sistema de *evaluación* se aprecia que existe preocupación por parte de los estudiantes porque no se hace *análisis con ellos de los resultados* obtenidos.

Los aspectos con dificultades se representan en el siguiente gráfico (Figura 2):

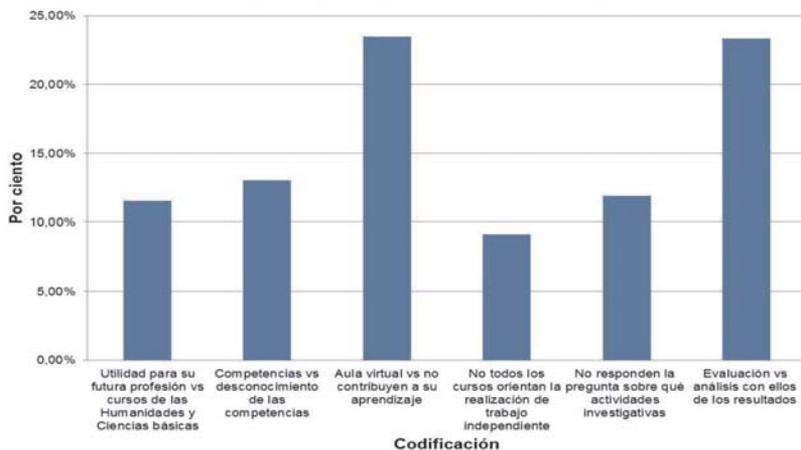


Figura 2. Resultados de la encuesta a estudiantes.

Fuente: Datos de la encuesta.

Se evidencia en el gráfico que las mayores dificultades señaladas por los estudiantes están en: El *aula virtual* no contribuye al desarrollo del aprendizaje (23,48%); no se hace análisis de las *evaluaciones* con los estudiantes (23,35%); el desconocimiento de las *competencias* que debe desarrollar el curso (13,01%); la no respuesta a la pregunta referente al desarrollo de *actividades investigativas* (11,89%); considerar *no utilidad* para la futura profesión de cursos de Humanidades y Ciencias Básicas (11,54%) y no orientación del *trabajo independiente* en los cursos con un 9,12%.

En las opiniones generales solicitadas a los estudiantes sobre las acciones que se sugieren realizar para *mejor el desarrollo del currículo*, las más significativas son:

- Más vinculación de los programas con el sector productivo.
- Mantener y mejorar las condiciones de los laboratorios y aulas especializadas.

- Tener un número mayor de espacio para las tutorías por parte de los profesores.
- Un inglés más vinculado a la carrera.
- Mejorar el nivel didáctico de los profesores.

Las principales dificultades detectadas a través de la encuesta a profesores son:

- Profesores encuestados afirman que *vinculan los contenidos con la futura profesión* del estudiante a través de ejemplos. No se aprecia qué *acciones asignan al estudiante* para que él encuentre significación al contenido en su futura profesión.
- Docentes que plantean que potencian la *formación investigativa* de los estudiantes, mediante la redacción de ensayos e informes de temas. Lo que se considera restringido según las exigencias de la competencia investigativa.
- Profesores que aseveran que el uso por los alumnos del *aula virtual* es limitada.
- Encuestados reconocen que entregan la nota de las *evaluaciones* a los estudiantes y por lo general *no analizan con ellos los resultados*.

Las conclusiones de la encuesta a profesores se muestran en la gráfica (Figura 3):

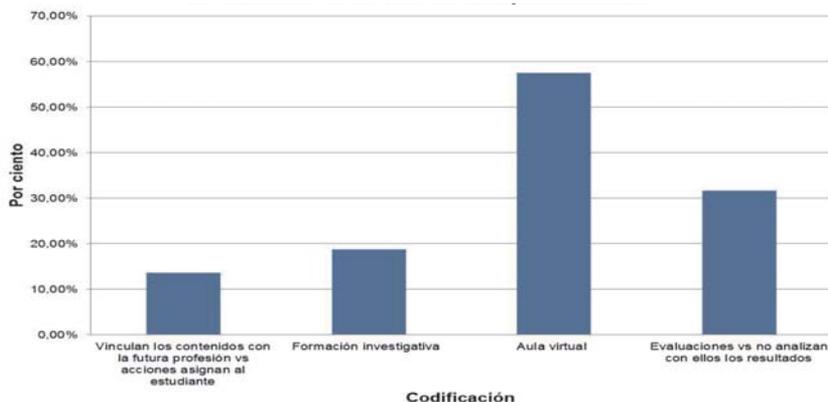


Figura 3. Resultados encuesta a profesores.

Fuente: Datos de la encuesta.

Para concluir este análisis se puede describir que las dificultades más significativas encontradas en la encuesta a profesores, se comporta descendentemente de la siguiente forma: No utilización del aula virtual por los estudiantes (57,42%); no revisión de las evaluaciones con los estudiantes (31,61%); una limitada formación investigativa de los estudiantes (18,71%) y la no vinculación de los contenidos con la futura profesión a través de las acciones asignadas a los estudiantes (13,55%).

En las opiniones generales solicitadas a los profesores sobre las acciones que se sugieren realizar para *mejor el desarrollo del currículo*, las más significativas son las siguientes:

- Potenciar el aprendizaje significativo en lo profesional, para lograr contenidos más vinculados con la profesión.
- Incrementar las actividades investigativas y diversificar las posibilidades de participación de los estudiantes.
- Clases más activas, con más participación y comprensión de los estudiantes.

Para finalizar el análisis de resultados en la revisión de syllabus y encuestas a estudiantes y profesores, se decidió realizar un estudio de correlaciones cruzadas entre los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta en su totalidad los criterios curriculares, los cuales estaban constituidos por 21 ítems en los instrumentos aplicados (Tabla 1):

Tabla 1. Coeficientes de correlación entre los resultados de los instrumentos

Instrumentos relacionados	Coefficiente de correlación
Revisión de syllabus vs encuesta a estudiantes	0,81
Revisión de syllabus vs encuesta a profesores	0,64
Encuesta a estudiantes vs encuesta a profesores	0,49

Fuente: Cálculos realizados por los autores.

Como se puede observar en la Tabla 1, la correlación más fuerte se da entre la revisión de syllabus y la encuesta a estudiantes y la más débil en la correlación entre la encuesta a estudiantes y la encuesta a profesores. Teniendo en cuenta este comportamiento se decidió realizar la prueba t de Stunedt para contrastar dos correlaciones de grupos relacionados, con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y las hipótesis estadísticas:

$$H_0: \gamma_{\text{Rev. de syllabus vs Enc. a estudiantes}} = \gamma_{\text{Rev. de syllabus vs Enc. a profesores}}$$

$$H_1: \gamma_{\text{Rev. de syllabus vs Enc. a estudiantes}} \neq \gamma_{\text{Rev. de syllabus vs Enc. a profesores}}$$

Los resultados de la *t* calculada fueron de 1,3843 y la *t* tabulada para dos colas, un $\alpha = 0,05$; 3 grado de libertad y 21 ítems, es igual a 2,1009. Como se puede observar la *t* calculada es menor que la *t* tabulada, por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se puede afirmar con un 95% de confianza que no existen diferencias significativas en las correlaciones revisión de syllabus vs encuesta a estudiantes - revisión de syllabus vs encuesta a profesores, conclusión esta que evidencia que no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos en la investigación realizada con los instrumentos diseñados para recolectar los datos.

Los resultados que se mostraron anteriormente se corresponden con la revisión del diseño de syllabus, mediante una observación participante y encuestas a profesores y estudiantes, que paulatinamente se fueron realizando en cada programa, cuyos resultados los investigadores compartieron mediante reflexiones con los investigados en la propia dinámica de experiencia vivida en su área de trabajo. Esta coparticipación potenció comprensión y aceptación de los aspectos por mejorar por parte de los docentes. Al concluir el trabajo con cada facultad se realizaba una socialización de los resultados con directivos y profesores que permitía elaborar un plan de acciones centrado en el mejoramiento de las dificultades presentadas.

El procesamiento de la información realizado aportó elementos de juicio para la toma de decisiones. En consecuencia se implementaron los planes de acción en cada programa, desarrollándose jornadas curriculares con docentes, acompañamiento a profesores en la retroalimentación de las dificultades en el diseño del syllabus, talleres de procesos académicos, análisis de las competencias del programa con los estudiantes, entre otras; que han favorecido la construcción participativa de una cultura curricular, así como elevar la satisfacción de profesores y estudiantes con la práctica docente.

7. CONCLUSIONES

Se aporta una metodología de gestión curricular para la adaptación al enfoque de competencias en la Universidad Autónoma del Caribe, producto

de un proceso de investigación mediante la construcción participativa, que ha favorecido una renovación curricular con pertinencia social. Un aplicativo software permitió unificar criterios institucionales de planificación de docencia, ejecución y seguimiento. La capacitación inicial a los docentes, la asesoría colaborativa y acompañamiento durante el diseño, ejecución y control, potenció una dinámica de aceptación del cambio en la gestión curricular en la práctica docente de la universidad.

El sistema de control y seguimiento a la gestión curricular constituye una herramienta para la recogida de información que favorece controlar y valorar cómo se van alcanzando los resultados parciales, desde la ejecución en cada curso y programa, y en consecuencia tomar decisiones para la mejora continua de la calidad. Los planes de mejoramiento derivados de la revisión de syllabus y de las encuestas a estudiantes y profesores, implementados en cada uno de los programas, han constituido una oportunidad en el perfeccionamiento de los procesos de gestión curricular, mostrando que la UAC ha vencido satisfactoriamente una etapa de tránsito en la adaptación al enfoque de competencias, que la pone en condiciones de seguir avanzando en la educación curricular hacia nuevos desafíos del desarrollo y evaluación de competencias profesionales, que persigue una formación integral y contextualizada del estudiante. Es un resultado que muestra avances de nuestra universidad en la práctica docente y también dificultades para seguir investigando la gestión curricular.

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Carlos. 1999. **La escuela en la vida**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana (Cuba).
- ÁLVAREZ, Rita Marina. 1997. **Hacia un currículum integral y contextualizado**. Editorial Academia. La Habana (Cuba).
- ANN, Betty. 2006. Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Ponencia Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRE-LAC). Santiago de Chile, 2006.
- BRUNNER, Jerome. 2011. El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización en El Mercurio, Cuerpo D. pp. 19.
- CANO, María Elena. 2008. La evaluación por competencias en la educación superior. En: Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 12, No 3: 1-16. Granada: Universidad de Granada.

- COMELLAS, María Jesús. 2000. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. **Revista Educar** 27, 2000 (87-101) Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona (España).
- CONCEPCIÓN, María Rita; RODRÍGUEZ, Félix y SUÁREZ, José Pablo. 2010. Metodología para la transformación curricular soportada en las TIC. Experiencia de la Universidad de Holguín, Cuba. XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Ciencias Técnicas CUIEET 2010, Santander (España).
- CONCEPCIÓN, María Rita y RODRÍGUEZ, Félix. 2014. **Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje**. Ediciones Uniautónoma, Barranquilla (Colombia).
- CONCEPCIÓN, María Rita y RODRÍGUEZ, Félix. 2015. Ponencia Renovación curricular en la UAC. I Congreso Internacional Gestión Curricular y TIC para la Educación, UAC, Barranquilla, mayo de 2015 (Colombia).
- Decreto No. 1295 de 2010 Condiciones de calidad para registro calificado. Bogotá.
- DELORS, Jacques. 1996. **Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- DÍAZ, Ángel. 2003. **Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación y educativa**, Vol. 5, No. 2: Universidad Nacional Autónoma de México, Coyoacán, México D.F. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> Consultado el 10.03.2015.
- ELLIOTT, John. 2012. **Teaching Controversial Issues, the idea of the ‘teacher as researcher’ and contemporary significance for citizenship education**, in Elliott, J and Norris, N (Eds) *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*, London and New York: Routledge.
- FERNÁNDEZ, Enrique. 2009. **Desafíos y Perspectivas de la Dirección estratégica de las Instituciones Universitarias**. Ediciones CNA-Chile. Santiago (Chile). Disponible en: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>. Consultado 20.06.2015.
- FUENTES, Homero. 1995. **Conferencias de diseño curricular**. Centro de estudios de Educación Superior, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba (Cuba).

- FUENTES, Homero y LUCIO, Araceli. 2009. **Formación por Competencias en la concepción de la universidad humana cultural**. Editorial Universidad Estatal de Bolívar. Guaranda (Ecuador).
- GARCÍA Juan Antonio y TOBÓN, Sergio. 2008. **Gestión del currículum por competencias: Una aproximación desde el modelo sistémico complejo**. Editorial. Lima (Perú).
- GIMENO, José. 1991. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Ediciones Morata, Madrid (España).
- GÓMEZ, Álvaro; ARBOLEDA, Jaramillo y AUGUSTO, Carlos. 2008. **Revista Ciencias Estratégicas**, Vol. 16, Núm. 19: 9-21 Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- GRUNDY, Shirley. 1991. **Tres intereses humanos fundamentales**. En: producto o praxis del currículum. Ediciones Morata. Madrid (España).
- Guía de renovación curricular de la Universidad Autónoma del Caribe (2010), Colombia.
- Guía para la adaptación al EEES. UdG Universidad de Girona (2006) España.
- Guía para la evaluación de competencias en el Prácticum de los estudios de maestro de la Universidad de Girona. 2009. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona (España).
- HOURRUITINER, Pedro. 2005. **El reto de la transformación curricular**. Ministerio de Educación Superior de Cuba. La Habana.
- LEAL, Nila. 2004. **Revista Opción**. Retos y desafíos en el contexto global Vol. 20, Núm. 43:145-148. Universidad del Zulia de Venezuela En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004308> ISSN: 1012-1587 Consultado el 20.07.2015.
- PIMIANTA, Julio. 2011. Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. **Revista Bordón** 63 (1), 2011: 77-92; Universidad Anáhuac México-Norte. México.
- RESTREPO, Bernardo. 2013. Informes de investigación y ensayos inéditos. Fundamentos teóricos de la evaluación por competencias: trazabilidad histórica del concepto. **Uni-pluri/versidad**, Vol. 13, N° 2, 2013:14-23, Universidad de Antioquia. Antioquia, Colombia.
- RIAL, Antonio. 2007. **Diseño curricular por competencias: El reto de la evaluación**. Departamento Didáctica y Organización escolar, Universidad de Santiago. Jornada de treball - L'avaluació dels aprenentatges a partir de competències. Universitat de Girona. Disponible en: http://dugi-oc.udg.edu/bitstream/handle/10256/819/Antonio_Rial.pdf?sequence=1 Consultado el 12.01.2015.

- RODRÍGUEZ, Félix y CONCEPCIÓN, María Rita. 2013. **La gestión curricular soportada en las TIC. Experiencia en la Universidad Autónoma del Caribe**. III Congreso Iberoamericano y Nacional por una Educación de Calidad, **Barranquilla, noviembre 2013, Colombia**.
- RUIZ, José. 2005. **Teoría del currículum: Diseño, desarrollo e innovación curricular**. Tercera edición. Editorial Universitas, SA, Madrid (España).
- SCHMAL, Rodolfo; RIVERO, Sabino y OSSANDON, Y. 1999. Un sistema de gestión curricular flexible. **Revista Facultad de Ingeniería Universidad de Tarapaca**, Vol 6, enero-diciembre 1999: 9-14. Chile.
- SEGURA, Maritza. 2005. Competencias personales del docente. **Revista ciencias de la educación**. Año 5 Vol. 2 No. 26:171-190 Valencia, España.
- SOTO, Juan Carlos; FRANCO, María Lucía y GIRALDO, Juan Carlos. 2014. Desarrollo de una metodología para integrar las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las IE (Instituciones Educativas) de Montería. **Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte**. N° 21. ISSN 2145-9444 (electrónica). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.21.5780> Consultado el 20.09.2015.
- STENHOUSE, Lawrence. 1998. **La investigación como base de la enseñanza**. Ediciones Morata. Cuarta edición, Madrid (España).
- TEJEDA, Rafael y SÁNCHEZ, Pedro. 2012. **La formación basada en competencias profesionales en los contextos universitarios**. Colección educativa Tiempos de aprender. Serie Vicerrectorado Académico. Editorial Mar Abierto. Manta (Ecuador).
- UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA. 2011. **Estrategias para el éxito de la transformación curricular**. Vicerrectoría Académica. Coordinación del modelo educativo UTEN, estado de Chile. Disponible en Disponible en http://pcurricular.blogutem.cl/files/2010/04/ES-TRATEGIAS_PARA_LA_TRANSFORMACION_CURRICULAR.pdf. Consultado Mayo de 2013
- ZABALA, Antoni y ARÁNEGA, Susana. 2003. **Gestión Curricular**. Impreso en Algier's Impresores. San Salvador.
- ZILBERSTEIN, José. 2006. **Preparación pedagógica integral para profesores integrales**. Editorial Félix Varela. La Habana (Cuba).