



Revista Historia de la Educación  
Latinoamericana

ISSN: 0122-7238

rhela@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de  
Colombia  
Colombia

Quintero Corzo, Josefina; Yepes Ocampo, Juan Carlos; Munévar Molina, Raúl Ancízar  
La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico  
Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 8, 2006, pp. 277-292  
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia  
Boyacá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900814>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



# LA REFORMA CURRICULAR UNIVERSITARIA: EVALUACIÓN Y MEJORAMIENTO ACADÉMICO

*Josefina Quintero Corzo, Juan Carlos Yepes Ocampo,  
Raúl Ancízar Munévar Molina.  
Universidad de Caldas. Colombia*

Recepción: 29-03-2006  
Evaluación: 15-04-2006  
Aprobación: 30-05-2006

## RESUMEN

Este artículo somete a discusión algunas ideas sobre reforma curricular universitaria surgidas de la crítica al discurso teórico y empírico que caracteriza los esquemas tradicionales. Se demuestra que la manera como se ha venido implementando, no satisface las políticas institucionales de cambio y mejoramiento académico. Se analiza el vínculo entre currículo e investigación y su importancia para el proceso de reforma y mejoramiento académico.

### PALABRAS CLAVES:

Reforma curricular, investigación y currículo, mejoramiento académico.

## ABSTRACT

THE CURRICULUM REFORM AT THE UNIVERSITY:  
EVALUATION AND ACADEMIC IMPROVEMENT

This article provides a support for the critical analysis concerning the theoretical and empirical discourse that characterizes the traditional models,

starting with the discussion of some ideas generated from the development of the curriculum reform in higher education. The current curriculum reform at the University of Caldas, Colombia is described. The link curriculum-research is analyzed as well as its importance for the academic improvement.

**KEYWORDS:**

Curriculum reformation, curriculum action research, academic improvement.

## INTRODUCCIÓN

En la primera parte se exponen los principales antecedentes históricos del modelo de reforma curricular vigente en la Universidad de Caldas, Colombia y se demuestra que la actual reforma no satisface las políticas institucionales de cambio y mejoramiento académico. En la segunda parte se perfilan alternativas de solución para algunos problemas emergentes derivados del mismo proceso de reforma. Por último, se esboza una nueva propuesta capitalizando las experiencias y resultados de un proyecto de investigación terminado bajo el nombre "Construcción de un currículo integrado para la Universidad de Caldas". La propuesta asume que la construcción curricular es un proceso investigativo y que las acciones transformadoras deben sustentarse en resultados de investigación para garantizar una evaluación más efectiva orientada al mejoramiento académico.

La experiencia en los últimos diez años de la Universidad de Caldas y algunas otras experiencias recientes de América Latina y el Caribe, aportan valiosos elementos de análisis que permiten aventurar hipótesis explicativas de las fallas de los modelos aplicados y posibles vías de solución.

Diversificación de alternativas, renovación académica, flexibilización, uso eficiente de recursos, formación de profesionales acordes con las necesidades nacionales, interdisciplinariedad entre otras, son propósitos que suelen acompañar los proyectos de reforma curricular universitaria. Esas mismas frases suelen usarse posteriormente como ejemplos de problemas importantes no resueltos. Esta sola constatación, de por sí, sugiere la idea de que a la reforma curricular universitaria se le ha venido asignando propiedades que realmente no tiene, o al menos, que la adopción de dicha organización no es condición suficiente para lograr los propósitos esperados.

Antes de formular de manera precisa la iniciativa, es necesario partir de antecedentes que pueden explicar, en parte, por qué la consolidación del proceso de reforma ha sido tan lenta y poco productiva en términos de resultados favorables a las intencionalidades de un mundo cambiante.

## LA ESPIRAL INVERTIDA

La última reforma curricular en la Universidad, iniciada desde el año 1998, ha promulgado varios acuerdos orientados a la implementación de procesos que atienden enfoques, principios, características y lineamientos en correspondencia con el PEI (1996-2010) y con el Plan de Desarrollo (1996) para armonizar las acciones académicas que le competen a la institución dentro de su función social. Algunas disposiciones contemplan la necesidad de evaluar el desarrollo de la reforma ante todo apuntando a aspectos de carácter administrativo del currículo<sup>1</sup> pero dejan al margen componentes de vital trascendencia para el futuro académico de la Universidad.

Después del análisis prospectivo llevado a cabo en 1995 para el subsistema curricular, se configuraron una serie de recomendaciones que fueron llevadas al Plan de Desarrollo diseñado para la época. Desafortunadamente no se constituyó un equipo de trabajo que, sin tener necesariamente la investidura de “expertos”, liderase un estudio juicioso de naturaleza investigativa para que, a partir de los hallazgos obtenidos desde los ámbitos interno y externo<sup>2</sup>, formulase una propuesta teórica y metodológicamente coherente con la realidad situacional de la educación superior en la localidad, la región, el país y el mundo. Hasta este momento, la Universidad de Caldas no disponía de un modelo pedagógico claramente definido para cumplir con sus propósitos formativos; nuestra institución carecía de procesos serios de planeación académica que permitieran evaluación permanente de los desarrollos curriculares en cuanto a sus alcances, limitaciones y aportes.

Las propuestas de Reforma Curricular<sup>3</sup> han sido fruto, con la mejor intención, de los análisis efectuados por grupos de profesores (unos “expertos” y otros “gomosos”) que se han preocupado por el tema, pero que no han desarrollado en rigor un proceso que bien podría ser de Investigación-Acción (por ejemplo: las propuestas de Carr y Kemmis (1988), Mckernan (1999), Forero (1983) y Quintero (2001) en su idea de espiral reflexiva en la acción para elaborar y evaluar una propuesta de intervención curricular que incluya teorías, modelos, enfoques y finalmente diseños específicos de desarrollo investigativo del currículo.

El diseño curricular finalmente adoptado con el aporte del Comité Universitario de Currículo creado para brindar apoyo con carácter de transito-



“Malabares”.  
Escultura del  
Maestro Alberto  
Reyes García.  
Programa Artes  
Plásticas.  
Universidad de  
Caldas. Manizales.

<sup>1</sup> Se puede constatar en el número de períodos académicos por año.

<sup>2</sup> Este equipo de trabajo no aplicó los principios teóricos ya validados por los enfoques de la evaluación interna o auto-evaluación ni de la evaluación externa o hetero-evaluación.

<sup>3</sup> UNIVERSIDAD DE CALDAS. (1998): Reforma Curricular. Manizales.



*Centro de Cultura y de Convenciones, Teatro los Fundadores. Manizales.*

riedad, tuvo su falla más protuberante y todavía no superada en el hecho de aplicar sin legitimar. En otras palabras, se han venido imponiendo desde la normatividad una serie de procedimientos, que careciendo de una fundamentación teórica, metodológica e investigativa, pretenden lograr resultados óptimos en materia académica. Como ejemplo basta mencionar: tres períodos académicos en un año, el segundo de ellos con alta carga de improvisación;<sup>4</sup> acatamiento parcial de reglamentación sobre tope de créditos por programa y metodologías a implementar con carácter urgente bajo el control de cronogramas restringidos.

Ante la ausencia de convicción por parte de los actores de la comunidad universitaria que experimentan las consecuencias de las reformas curriculares, principalmente profesores y estudiantes, es natural que rechacen o, en el mejor de los casos, ignoren los fundamentos y procedimientos subyacentes a lo puramente técnico-instrumental de la reforma. Las reformas deben ser diseñadas teniendo en cuenta que afectan a un grupo o comunidad en particular; en consecuencia, deben hacerse salvaguardando la ética, el respeto y el bienestar de los participantes.

Hemos estado asistiendo a una Reforma Curricular implementada con el esquema de la espiral invertida, es decir, que en lugar de ser los profesores y estudiantes quienes hicieran el estudio, análisis y discusión sobre las propuestas, calculando sus alcances, limitaciones, costos y efectos, fue un grupo de “expertos” el que decidió y llevó a los organismos de dirección a producir normas que apenas se están debatiendo en las denominadas comunidades de base universitaria. El mejor ejemplo de legitimidad debe ir mucho más allá de la legalidad: participación amplia y deliberante, así sea pausada y meticulosa, de todos y cada uno de los actores del proceso, para que el resultado final sea una aproximación al consenso y una incorporación-asimilación-respeto por la norma creada.

Los mecanismos de participación adoptados desde la carta política de 1991, fueron muy bien interpretados y fortalecieron las intenciones teleológicas para la Reforma Curricular en la Universidad. No obstante, se alejan de los objetivos que a la fecha se han alcanzado. No basta con definir marcos generales de estructuras curriculares; no es suficiente definir funciones de comités curriculares; tampoco alcanza trazar obligaciones de departamentos, programas y Consejos de Facultad. Es indispensable, sin caer en asambleismos (inaplicables por demás) convocar masivamente a la co-

<sup>4</sup>Esta aseveración se formula con base en las jornadas de reflexión y evaluación con participación de los directores de programa y demás integrantes de los comités de currículo. También se fundamenta en los informes de evaluación intermedios y de fin de período.

munidad universitaria para que estudie (aprenda y desaprenda) sobre temas curriculares. No podemos seguir considerando que este sea un asunto exclusivo de expertos. Las reformas curriculares exigen el compromiso de todos. Valga aquí reconocer que se ha convocado a profesores y estudiantes, a través de sus representantes, a participar en el análisis y propuestas de ajuste sobre temas curriculares pero la respuesta ha sido tímida y escasa.



Quizás sigamos pensando que ese es tema exclusivo de expertos en currículo, que no compete a abogados, veterinarios, agrónomos, médicos, sociólogos, geólogos y otros profesionales que se enfrentan a la tarea de enseñanza, aprendizaje y formación en las aulas universitarias, que, quiéranlo o no, han tomado como opción de vida la docencia universitaria. En lo que sí nos hemos quedado cortos es en la metodología con la que se ha pretendido hacer de la reforma curricular un proceso participativo y de construcción permanente. Mientras sigamos invitando a consultar documentos en la red (que funciona cuando quiere), a incluir como tema accesorio en las apretadas agendas de los departamentos el asunto curricular, mientras no aborremos con juicio y dedicación la tarea de construir nuestro propio destino académico, consultando el medio (sector productivo, empleadores, egresados entre otros) y mirándonos con capacidad autocrítica hacia el interior de la institución y de nosotros mismos para responder a la demanda social, el común denominador seguirá siendo la apatía, la indiferencia y peor aún, el desconocimiento de los supuestos científicos que han de sustentar una reforma curricular universitaria.

*Universidad de  
Caldas. Sede Central.  
Foto: Guillermo  
Sarmiento*

## ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR

En cuanto a los paradigmas para desarrollar procesos evaluativos, es necesario reconocer que en la actualidad existe la denominada complementariedad paradigmática, es decir, que en procesos de evaluación, las finalidades, diseños, datos, análisis e interpretaciones, al igual que las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información, no son de índole exclusivamente cuantitativa o de naturaleza estrictamente cualitativa, no se presenta una relación de exclusión, más bien se da una conjunción de métodos y metodologías para abordar la realidad a evaluar.

Con respecto al proceso establecido para llevar a cabo el proceso evaluativo, es igualmente importante tener claro que deben participar todas las personas implicadas, teniendo en cuenta que la finalidad última de la evaluación es producir mejora constante; en este sentido, la evaluación sirve como medio para identificar el estado situacional de la realidad estadia-

da con fines de transformación y cambio. Sólo comprendiendo premisas como estas se pueden llegar a una cultura evaluativa.

Se busca emitir juicio valorativo sobre los procesos en que las personas están comprometidas o de los cuales son responsables directos o indirectos. Si bien es cierto, la rendición de cuentas a la sociedad es fundamental, ante todo desde una institución estatal del sector servicios, también lo es que no se evalúa única y exclusivamente para presentar dichas cuentas, sino que detrás de la evaluación subyace un valor ético y social más importante como lo es la capacidad para develar el estado de cosas, diagnosticarlo, juzgarlo y suministrar información que permita mejorar el área, proceso, estructura o materia de evaluación.

La forma en que intervienen los evaluadores, en cualquier escenario, debe estar mediada por situaciones absolutamente profesionales, categóricamente éticas y eminentemente participativas o democráticas. La autocrítica deberá hacer parte de quienes integran los grupos evaluadores, al igual que la aplicación de permanentes procesos de meta-evaluación (evaluación de la evaluación). El respeto a la dignidad de las personas será prioritario, mientras que la capacidad de planificación y visión prospectiva actúan como complementariamente útiles al proceso evaluativo. La evaluación es consustancial a la responsabilidad tanto individual como institucional, en la cual se incluyen datos objetivos, pero también información de carácter subjetivo: sentimientos, necesidades, intereses y expectativas de las personas interesadas en cambiar los programas curriculares en marcha.

La evaluación de la reforma curricular debe asumirse como parte constitutiva de una praxis transformadora, que procura modificaciones de estructuras y conductas individuales en pro de desarrollar una "educación superior de calidad en beneficio de la sociedad"<sup>5</sup>.

*Palacio Arzobispal  
de Manizales.*



El camino transitado en materia curricular en la Universidad de Caldas desde hace cerca de cinco años, conduce necesariamente a que se lleve a cabo un proceso sistemático de evaluación que permita detectar qué está sucediendo ahora (reconocimiento) e identificar puntos críticos (examen sobre alcances y limitaciones) para entrar luego a discutir - negociar un Plan General que defina el camino a seguir en términos de replanificación curricular.

Todo el plan deberá estar mediado por procesos de reflexión, comprensión y a-

<sup>5</sup> PEI Universidad de Caldas 1996-2010.

prendizaje que conduzcan a recomendaciones y nuevos pasos en la acción; pero sobre todo, este proceso tendrá que contar con la disposición y disponibilidad de los actores fundamentales en la tarea educativa de la institución (profesores, estudiantes, directivos, administrativos). Apoyando decididamente el proceso, deberá ponerse en marcha una propuesta de planificación seria y rigurosa que facilitando todos los medios requeridos, permita la participación activa de los estamentos para el cumplimiento de compromisos y logro de objetivos propuestos.

## UNA PROPUESTA PARA LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR

Partiendo del informe final de investigación “*Construcción de un currículo integrado para la Universidad de Caldas*” (Gómez, et al., 2003)<sup>6</sup> y teniendo en cuenta otros elementos tomados de la teoría evaluativa y de investigación curricular (López, 1989; Magendzo, 1991; Torres, 1994; Díaz Barriga, 1986; Alba, 2000) así como de los enfoques reflexivos críticos y transformativos (Carr y Kemmis, 1988; Schön, 1998; Stenhouse, 1984; McKernan, 1999; Ebbutt y Elliott, 1985; Kemmis y McTaggart, 1988) se propone un proceso que se enmarca dentro del enfoque cualitativo y de investigación-acción. Esta propuesta ha de abordar como mínimo:

1. El Proyecto Educativo Institucional -PEI
2. El contexto local, regional, nacional y mundial.
3. La política curricular institucional.
4. El Plan de Desarrollo Institucional
5. El Modelo Pedagógico adoptado, para contrastar frente a la realidad en materia de enseñanza y aprendizaje.
6. Las formas de organización y administración de la Universidad y su coherencia frente a los objetivos de la propuesta curricular.
7. El manejo financiero y presupuestal para verificar si es congruente con los propósitos institucionales y la estructura curricular.
8. Los planes de estudio en cuanto a propósitos formativos, contenidos, competencias básicas del egresado, metodologías, recursos didácticos y capacidad de respuesta a las demandas sociales.
9. Normas y políticas o directrices institucionales en términos de su función facilitadora o limitante del desarrollo curricular.

La propuesta requiere superar el modelo curricular lineal con base en asignaturas aisladas para experimentar nuevas alternativas que conciben

<sup>6</sup> Informe final de investigación, evaluado y aprobado de acuerdo con concepto de pares. El proyecto fue financiado por la Vice-Rectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas; sus resultados se han presentado en revistas científicas y en diferentes eventos nacionales e internacionales.

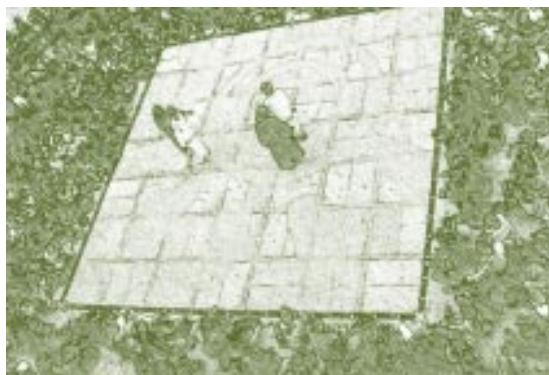
el proceso curricular integrado como un proceso investigativo. Así por ejemplo, se pueden rescatar elementos de alternativas tales como:

- Currículo problémico
- Currículo comprensivo
- Currículo integrado
- Currículo por proyectos
- Nuclearización curricular
- Núcleos temáticos y problemáticos
- Enseñanza basada en la investigación
- Investigación y desarrollo del currículum
- Unidades de producción de conocimiento (Pedagogías activas).
- Teoría crítica de la enseñanza

Estos enfoques investigativos han venido haciendo carrera en Colombia. Los referentes teóricos de las diferentes reformas curriculares contienen coincidencias explícitas o implícitas por cuanto al elaborar un currículo y evaluarlo se sigue un proceso sistemático: describir e interpretar el contexto educativo; seleccionar los contenidos enseñables; caracterizar los participantes y la población implicada; prever logros alcanzables, cambios y mejoras; seleccionar estrategias y medios de enseñanza; validar conocimientos en situaciones nuevas; transformar las acciones; evaluar, reflexionar y compartir los resultados con otros grupos y en otros contextos; revisar el proceso y readecuar nuevos planes para garantizar calidad, pertinencia y mejoramiento continuo.

Colombia, al igual que otros países del mundo, ha entendido el currículo como factor de cambio y mejoramiento cualitativo de las instituciones educativas; lo ha incorporado como columna vertebral de programas de perfeccionamiento, autoperfeccionamiento y capacitación profesional del educador. El currículo es reconocido como una importante vía de crecimiento profesional porque plantea cuestionamientos sobre el significado y el rumbo de los programas, coincide con la naturaleza de todo proceso de solución de problemas y producción de conocimiento, necesario en el aula y en la institución educativa.

*El teatro como  
soporte artístico  
de la academia.  
Foto Guillermo  
Sarmiento*



Desde la Ley General de educación -Ley 115 de 1994, el currículo se entiende 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”.

Así mismo, investigadores recientes, establecen la relación necesaria entre currículo e investigación. Veamos:

“El curriculum se puede mejorar por medio de la investigación-acción y los profesores y otros profesionales son los que mejor están situados para realizar esta investigación”<sup>7</sup>.

“Un currículum es esencialmente una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior”<sup>8</sup>.

“La investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio -en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción... Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción”<sup>9</sup>.

“El estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”<sup>10</sup>.

Un modelo alternativo actual destaca el papel del profesor como profesional reflexivo y creativo, “**capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las escuelas y a elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas**”<sup>11</sup>.

En el modelo de Kemmis y McTaggart<sup>12</sup> denominado planificación de la investigación-acción- crítica, se encuentran procesos claves para hacer legítimas las reformas curriculares con su correspondiente evaluación. Cabe anotar que se sumarán elementos fundamentales de teorías y experiencias curriculares que, para el caso de la Universidad de Caldas, aplican en cuanto a sus características de contexto. Para lograrlo, será de gran valía acudir a la racionalidad comunicativa (no instrumental), que parte de una acción donde los participantes se dirigen al entendimiento y concertación.

<sup>7</sup> McKERNAN, James. (1999): Investigación-acción y curriculum. Morata. Madrid, p. 22.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 27.

<sup>10</sup> EBBUTT, Dove y ELLIOTT, John. (1985): “¿Por qué deben investigar los profesores?”, en: La Investigación Acción en Educación. Colecciones Pedagogía (Manuales) Ediciones Morata. Madrid, p. 14.

<sup>11</sup> MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza. Madrid, p. 38.

<sup>12</sup> KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin. (1988): The Action Research Planner. Geelong. Victoria (Australia).

El enfoque emancipatorio crítico del currículo busca cambios individuales y organizacionales en relación con los contextos socioculturales en los que se gestan las propuestas. El grado de concientización de los participantes implicados es continuo y autónomo. Se garantiza mayor profundidad y autenticidad en la reflexión y en el análisis de las experiencias cotidianas. Se basa en el conocimiento profundo de la realidad, se identifican necesidades colectivas y se valoran los efectos del cambio en términos de beneficios comunes.

Dentro de los modelos deliberativos, Stenhouse<sup>13</sup> asume que un *vitae* es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un objetivo educativo, de forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Los modelos críticos parten en su mayoría, de proponer la estrategia de la investigación-acción para alcanzar planeación, desarrollo y mejoramiento curricular. Las fases a cumplir son, según Kemmis y McTaggart<sup>14</sup>:

1. Reflexión inicial sobre la situación a la luz de la preocupación temática
2. Planificación
3. Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona
4. Reflexión y evaluación

Estas cuatro fases se resumen en seis principios:

1. Revisar y discutir los valores sociales y educativos que moldean el propio trabajo, expresan los compromisos educativos y designan los objetivos por los que se lucha (como equidad o democracia).
2. Decidir estratégicamente por dónde. Se trata de una decisión práctica acerca de dónde hay que actuar para producir el máximo efecto posible.
3. Examinar las condiciones objetivas (oportunidades y limitaciones físicas y materiales en el marco de una situación, recursos o tiempo) y las condiciones subjetivas (oportunidades y restricciones en relación con lo que la gente piensa, sus expectativas, entre otras).
4. Proponer fines y objetivos importantes, sugiriendo que se distinga entre objetivos globales y estratégicos, así como entre objetivos a largo y corto plazo para cada paso en la acción.
5. Concretar el plan. ¿Qué debe hacerse acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo? Estas preguntas tienen que plantearse en términos de acción individual y cultural.
6. Incluir ideas de control en el plan sobre su puesta en práctica y los efectos de la acción.

La evaluación necesariamente se tendrá que centrar en procesos, pues una concepción de esta naturaleza tomará en cuenta una visión o percep-

<sup>13</sup> STENHOUSE, Lawrence. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.

<sup>14</sup> KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin. (1988): *Op. cit.*

ción integral de la realidad educativa objeto de estudio, sin descuidar los resultados. La evaluación centrada en procesos se construye en reacción a la evaluación centrada en resultados, cuyas características se acercan más a la aplicación esquematizada e instrumental de metodologías para recolectar información y a la tendencia marcada por llevar a cabo análisis fragmentarios de la realidad, desconociendo el principio de integralidad (reciprocidad de relaciones entre las partes que integran el todo asumiendo una concepción holística de los fenómenos.

## CONCLUSIONES

La propuesta de una reforma curricular investigativa se caracteriza porque:

- El currículo asume los cánones y características de todo proceso de investigación. Representa una tradición sistemática que permite a los colegas compartir los hallazgos, descubrimientos y avances que surgen de su experiencia cotidiana. Aplica el proceder científico a problemas de la vida real y trata sólo aquellas teorías que se pueden aplicar. Construir y evaluar un currículo implica una alta exigencia intelectual que profundiza la comprensión de contextos y fenómenos escolares y le permite influir sobre sus decisiones.
- Si la investigación naturalista se refiere a la comprensión y transformación de los fenómenos dentro de los contextos en que naturalmente se producen y en relación con ellos, entonces, para construir un currículo y evaluarlo, el profesor debe convertirse en un intérprete de esos fenómenos que caracterizan su acción. El profesor como investigador naturalista, participa directamente, descubre significados y da cuenta de una manera más fiel acerca de los sentimientos y los valores de las personas en el entorno real donde viven, actúan e interactúan.
- El currículo está diseñado por personas y se orienta a personas. Busca los mejores modelos para comprender el sentido de la acción. La hermenéutica y la teoría crítica aportan a esta comprensión. El ambiente natural del aula es provocado por la conducta de las personas y a la vez, la conducta de las personas está determinada por los ambientes, normas, roles, tradiciones culturales, regularidades, patrones y creencias.
- Un currículo responde a un área problema o al deseo de mejorar o cambiar una situación. Todas las instituciones educativas necesitan sustento investigativo para:
  - a) Agrupar los problemas que valen la pena intervenir, decidir qué clase de programas desarrollar y evaluar los métodos de trabajo con proyectos específicos.

*Universidad de Caldas. Palacio de Bellas Artes. Patrimonio cultural. 75 años de aporte a la cultura*

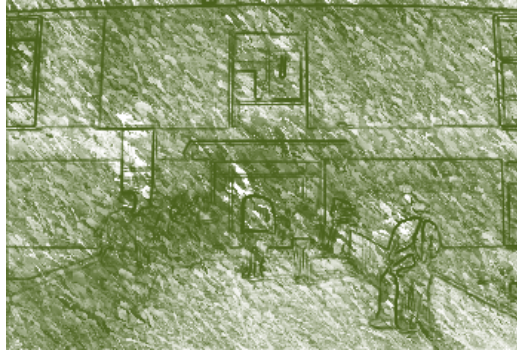


- b) Promover enfoques renovadores de la enseñanza y el aprendizaje dentro de un sistema complejo de constantes cambios previstos e imprevistos;
  - c) Facilitar la comunicación entre directivas, estudiantes, profesores e investigadores y remediar el fracaso del currículo lineal desintegrado para ofrecer prescripciones interdisciplinarias de construcción de conocimiento y revitalización de la cultura.
- Desde la perspectiva del currículo investigativo, la práctica debe guiar la teoría. El aporte de los profesores es significativo puesto que de su acción reflexionada en las aulas y no en contextos aislados a ellas, se desprenden teorías relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y todos los procesos formativos. El profesor lleva a cabo un plan de acción y utiliza los resultados de sus investigaciones para revertirlos de nuevo a su práctica.
  - Las actuaciones del profesor y de todos los actores educativos admiten diversas posibilidades. Una premisa clave en los procesos curriculares es que el profesor debe estudiar, construir y practicar los patrones y normas en el contexto institucional. Las Características comunes de los diversos modelos de investigación-acción compilados por Quintero<sup>15</sup> son homólogas al proceso curricular:
    - a) Situacional y contextualizado,
    - b) Participativo y colaborativo,
    - c) Autoevaluativo,
    - d) Comprensivo-transformativo,
    - e) Acción-reflexión,
    - f) Aplicación inmediata de hallazgos,
    - g) Creación sistemática de conocimientos a partir de la experiencia reflexionada.
  - La calidad del currículo se ve afectada por las percepciones de los grupos participantes, sus sentimientos, su sistema de valores. La mirada de los investigadores externos es diferente a la mirada de los propios actores. De ahí la importancia de conformar grupos colaborativos compuestos por los profesores en acción y expertos externos.
  - Al evaluar se explican los progresos y se socializan resultados con base en las reflexiones de los mismos participantes que comparten el problema y experimentan el plan de acción. La evaluación curricular implica comprobar hipótesis de trabajo y establecer la efectividad de la acción tomada: ¿Funciona? ¿No funciona? ¿Qué otras opciones necesito imple-

<sup>15</sup> *QUINTERO, J. (2001): Investigación-Acción-Reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica. Tesis Doctoral, informe final. Departamento de Formación Avanzada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales.*

mentar? ¿Por qué no funcionó? ¿Qué pasaría si ensayo en otras condiciones? ¿Cuál acción es más efectiva que otras?

- La evaluación por procesos da cuenta del progreso y para ello es necesario aplicar principios de la metodología cualitativa-comprensiva por medio de observaciones, registros, anotaciones, descripciones y cambios comportamentales.
- La pregunta sobre cómo se hace una investigación curricular, cuáles son sus métodos, sus técnicas, sus instrumentos y sus procedimientos, se remite necesariamente a los paradigmas epistemológicos. Los profesionales dedicados a la investigación curricular coinciden en superar el divorcio existente entre teoría y práctica; entre referentes epistemológicos y métodos; entre el qué, el cómo de un proyecto y su fundamentación lógico-racional. El profesor necesita comprender la realidad donde actúa, intervenirla, tomar decisiones, producir conocimientos, hacer uso de los resultados de la investigación, asumir posición crítica frente a las teorías, la ciencia y la tecnología; enfrentarse con la información, cada vez más rápida y prolífica. Comprender la realidad educativa es la base para actuar, transformar y mejorar los procesos curriculares.
- En cuanto a los instrumentos para la evaluación, se utilizan los mismos de la investigación cualitativa y cuantitativa: registros observacionales, cuestionarios, entrevistas, diarios de campo, análisis de documentos, investigación bibliográfica, análisis demográfico de estudiantes y docentes, técnicas de análisis de juicios de expertos, un sistema de seguimiento de egresados, instrumentos valoración del desempeño profesional entre otros.
- Todo profesor es un permanente intérprete de símbolos, significados y sentidos. Al construir currículo, el profesor perfecciona competencias investigativas como observar, preguntar, tomar notas, registrar, planear, tomar decisiones de cambio y ejecutarlas, elegir la mejor alternativa, experimentarla, observar sus efectos, reflexionar acerca de ella, escribir y evaluar. Estas son competencias connaturales a todo ser humano, pero en el trabajo académico se requiere un seguimiento más sistemático, sostenido, planificado y autocrítico.



Universidad de  
Caldas,  
Manizales.

## BIBLIOGRAFÍA

- DE ALBA, Alicia. (2000): "El Currículum Universitario y las Nuevas Tecnologías", en *Revista de la Educación Superior*, <http://www.anuies.mx/anuies/libros98/lib2/000.htm>

- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (1986): *Ensayos sobre Problemática Curricular*. Editorial Trillas. México.
- EBBUTT, Dove y ELLIOTT, John. (1985): "¿Por qué deben investigar los profesores?", en *La Investigación Acción en Educación*. Colecciones Pedagogía (Manuales) Ediciones Morata. Madrid.
- FORERO, Fanny. (1983): *Estructura Curricular de Programas Académicos Universitarios y su Relación con la Docencia*, en *Mejorar la Docencia Universitaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- GÓMEZ, Pablo Emilio y otros. (2003): *Construcción de un Currículo Integrado para la Universidad de Caldas*. Informe final de investigación. Vice-Rectoría de Investigaciones y Postgrados. Manizales.
- KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin. (1988): *The Action Research Planner*. Geelong. Victoria (Australia).
- LÓPEZ, Nelson Ernesto y otros. (1989): *Currículo y Calidad de la Educación Superior en Colombia*. ICFES - COLCIENCIAS. Bogotá.
- MAGENDZO, Abraham. (1991): *Currículo y Cultura en América Latina*. PIIE. 2da. Edición, Santiago de Chile.
- McKERNAN, James. (1999): *Investigación-acción y curriculum*. Morata. Madrid.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1999): *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Alianza. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994): *Ley 115 de 1994*. Reforma Educativa, Bogotá.
- QUINTERO, J. (2001): *Investigación-Acción-Reflexión para el Mejoramiento de la Teoría y Práctica Pedagógica*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales.
- SCHÖN, Donald. (1998): *El Profesional Reflexivo. Cómo Piensan los Profesionales Cuando Actúan*. Paidós, Barcelona.
- STENHOUSE, Lawrence. (1984): *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid. Morata.
- TORRES, Jurjo. (1994): *Globalización e Interdisciplinariedad: El Currículo Integrado*. Ediciones Morata. Madrid.

UNIVERSIDAD DE CALDAS. (1998): *Plan de Desarrollo*. Manizales.

UNIVERSIDAD DE CALDAS (1996): *Proyecto Educativo Institucional 1996-2010*. Manizales.

UNIVERSIDAD DE CALDAS. (1998): *Reforma Curricular*. Manizales.

QUINTERO CORZO, Josefina. YEPES OCAMPO, Juan Carlos y  
MUNÉVAR MOLINA, Raúl Ancizar (2006):  
«La Reforma Curricular Universitaria: Evaluación y  
Mejoramiento Académico»,  
en Revista Historia de la Educación Latinoamericana  
Tunja, UPTC. RUDECOLOMBIA. No.8, pp. 275-290

