



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL

2020

**LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO EN SISTEMAS DE
FORMACIÓN, BAJO EL MODELO SIMULTÁNEO,
DE PROFESORES DE SECUNDARIA**

Tomo I

Viviana Gómez Barrantes

(doctoranda)



**Universitat de les
Illes Balears**

**TESIS DOCTORAL
2020**

Programa de Doctorado en Educación

**LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO EN SISTEMAS DE
FORMACIÓN, BAJO EL MODELO SIMULTÁNEO,
DE PROFESORES DE SECUNDARIA**

Tomo I

**Viviana Gómez Barrantes
Doctora por la Universitat de les Illes Balears**

**Director:
Miquel F. Oliver**

**Directora:
Francesca Salvà**

DEDICATORIA

A Valentina y Alessandra, estas dos pequeñas guerreras que corren a mi lado y duermen entre cobijas en el estudio mientras mamá escribe. A ellas que me enseñan todos los días lo esencial de la vida, a ellas que cambiaron mi mundo y que serán capaces de cambiar el mundo entero. A ellas que tienen toda una vida por delante para dibujar, leer, escribir, explorar, investigar, estudiar, pero sobre todo para ser ellas, felices, sonrientes y pícaras.

AGRADECIMIENTOS

Un eterno agradecimiento a Miquel, por su guía y orientación, por sus enseñanzas y por su dedicación a la práctica docente, gracias por su paciencia y humildad, por enseñarme de la profesión docente, la investigación y la calidez y sencillez de una gran persona y también gracias a Francesca por su compromiso, comentarios y sugerencias.

Gracias a mi alma mater, la Universidad Nacional, la UNA, la universidad humanista, la universidad necesaria, gracias a todo el personal que estuvo involucrado en esta investigación, por sus aportes, por sus recomendaciones, por los debates, y por las fuentes de información incesantes que hay en cada pasillo. Gracias a cada académico, estudiante, administrativo a cada persona que ha colaborado con esto.

Gracias a Carlos H., a Nury M. a María M. por sus motivaciones constantes, por creer en mí más de lo que yo puedo creer, gracias por sus consejos y escuchas.

Y evidentemente gracias a mi familia, Allan, por tu amor, paciencia y tolerancia, a mis padres por sus consejos y oraciones constantes y gracias a Dios que me permite dar un paso a la vez.

Atendiendo la recomendación de la Real Academia Española, con el fin de promover la comprensión lectora y evitar la saturación del documento, la redacción se ha realizado, por parte de la autora, sin hacer discriminación entre los géneros.

Se hace uso de términos inclusivos como personal docente, estudiantado, profesorado y otros términos relacionados con el contexto educativo, a fin de referir a las personas involucradas en el proceso investigativo.

Las opiniones de las personas involucradas con los estudios de caso y los aportes teóricos de los diversos autores y documentos analizados se incluyen de manera textual respetando su origen, por lo que no se altera su redacción.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE ABREVIATURAS	xvii
RESUMEN.....	xxi
ABSTRACT.....	xxiii
RESUM.....	xxv
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN	29
1.1. Introducción	29
1.2. Justificación	30
1.3. Propósitos y objetivos planteados en esta investigación	32
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA EJECUCIÓN DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, BAJO MODELOS SIMULTÁNEOS	37
2.1. El currículum, la gestión y la formación docente	37
2.2. La gestión curricular en contexto.....	42
2.3. La gestión curricular como mecanismo integrador en las IES	44
2.4. Dimensiones de la Gestión Curricular	47
2.5. Evolución del término Currículo: definición y enfoques.....	50
2.6. El currículum como experiencia de aprendizaje	60
2.7. La Universidad y su contexto como parte del currículum y la gestión.....	63
2.8. Formación docente, rasgos a nivel internacional.....	65
2.9. Formación inicial docente.....	66
2.10 Referentes en Europa	66
2.11. Referentes en Latinoamérica	68
2.12. Referentes en Costa Rica	70
2.13. Características del modelo de formación docente en Costa Rica	72
2.14. Atributos en la formación docente	74
2.15. Análisis de los modelos de formación	75
2.16. Modelos de gestión curricular.....	76
2.17. Nuevos retos de las instituciones de educación superior	79
CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	83
3.1. Revisión Bibliográfica	84

3.2. La gestión curricular y la formación docente, un constructo en evolución: desde la mirada académica	93
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	103
4.1. Objetivos, preguntas e hipótesis	103
4.2. Diseño Metodológico.....	106
4.3. Tipo de estudio	107
4.4. Caso de estudio: carreras acreditadas, dedicadas a la formación de profesores de secundaria, mediante el modelo simultáneo, Universidad Nacional, Costa Rica.....	110
4.5. Población de análisis	117
4.6. Muestreo.....	119
4.6.1. Características determinantes de la <i>muestra</i> elegida	120
4.7. Técnicas de recolección de datos	121
4.7.1. Análisis documental.....	121
4.7.2. Entrevista	131
4.7.3. Grupos Focales	131
4.7.4. Observación	131
4.8. Articulación y complemento en las técnicas de investigación	132
4.9. Desarrollo metodológico.....	135
4.10. Consideraciones Éticas.....	140
4.11. Contextualización de la investigación.....	141
4.11.1 Universidad Nacional estructura y gobernanza.....	141
4.12. La acreditación y su influencia en la gestión: el modelo de autoevaluación del SINAES, su composición y aspectos metodológicos	152
4.12.1 Particularidades metodológicas del proceso de autoevaluación	155
4.13. Síntesis del capítulo	157
CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS.....	161
5.1. La gestión curricular en las carreras compartidas de formación de profesores de secundaria.....	163
5.2. Gestión universitaria su realidad y sus agravias.....	166
5.3. Diseño de los planes de estudio de las carreras de Enseñanza	167
5.4. Planes de estudio de las carreras de formación de profesionales de secundaria, bajo el modelo simultáneo.....	172
5.5. La gestión curricular evidenciada en los informes de autoevaluación, en los compromisos de mejora	182

5.5.1. Articulación entre la estructura organizativa y el funcionamiento de la carrera	182
5.5.2. Planeación estratégica de la carrera que guíe su ejecución y proyecte su filosofía	185
5.5.3. El liderazgo y las capacidades profesionales y personales de las autoridades de la carrera	187
5.5.4. Disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos humanos, económicos, de infraestructura acordes a las necesidades de la carrera	188
5.5.5. Disponibilidad, suficiencia y calidad del equipo y materiales indispensables para la ejecución del currículo	194
5.5.6. Los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales.....	195
5.5.7. Los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativo....	204
5.6. Gestión Curricular en las carreras de enseñanza de profesorado de secundaria: una mirada desde las personas que gestionan el currículo.	207
5.6.1. Modelo de Gestión de la Carrera (MODGEST).....	214
1.1. Diseño Curricular (DISCU)	217
1.2. Modelo de Enseñanza (MODENS).....	222
1.2.1 <i>Ventajas (VENT) del Modelo de Enseñanza (MODENS)..</i>	225
1.2.2 <i>Desventajas (DESV) del Modelo de Enseñanza (MODENS)</i>	227
1.3. Proceso Formativo (PROCFOR)	230
1.4. Procedimientos de Gestión Curricular (PROGECU)	234
1.5. Evaluación docente (EVALDO)	235
1.6. Interdisciplinariedad en los procesos de formación simultánea (INTERDI)	237
1.7. Investigación (INVES)	238
1.8. Limitaciones (LIM).....	239
5.6.2. Mecanismos de coordinación (MECOOR)	245
2.1. Coordinadores (COORD)	250
2.2. Comisiones	251
2.2.1. Comisión Interunidades Académicas (COMINUA).....	251
2.2.2. Comisión Curricular (COMICU)	253
2.2.3. Comisión de Acreditación (COMIACRE)	256

2.2.4. Comisión de Trabajos Finales de Graduación (CTFG)	256
5.6.3. Sujetos	257
3.1 Profesores (PROF).....	258
3.1.1. <i>Nombramiento de profesores (NOMPROF)</i>	261
3.1.2. <i>Profesorado</i>	263
3.2. Recursos Humanos (RRHH)	264
3.3. Personas graduadas (GRAD).....	264
3.4. Estudiantes (EST)	265
5.6.4. Factores Académicos (FACD)	267
5.6.5. Factores Administrativos (FADM)	269
5.1. Normativa (NORM).....	270
5.2. Burocracia (BUROC).....	270
5.3. Lineamientos Institucionales (LIMINST)	271
5.6.6. Recursos (RECUR)	273
6.1. Recursos Tecnológicos (RECTEC)	274
6.2. Recursos Didácticos (RECDIC).....	275
6.3. Presupuesto (PRES)	275
6.4. Infraestructura (INFRA)	277
6.5. Sistema Institucional	277
5.6.7. Acreditación (ACRED).....	277
7.1 Compromiso de Mejoramiento (CM).....	281
7.2. Acciones de Mejora.....	281
7.3. Efectos de la Acreditación	281
7.4. Actividades compartidas.....	282
5.7. Recomendaciones y retos para las carreras compartidas de enseñanza	282
5.8. Conclusiones de los resultados de investigación.....	283
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN	290
6.1. Dificultades en la gestión de las carreras que emergen de los Informes de Autoevaluación y de los Compromisos de Mejoramiento	294
6.2. Dificultades en la gestión de las carreras que emergen de las entrevistas y grupos de discusión	296
6.3. Modelo de Gestión Curricular: aportaciones teóricas e investigativas	298
6.4. El actual modelo de la UNA y las carreras compartidas	302
6.5. Concepción de la gestión curricular en el modelo de formación simultáneo	304

6.6. Principales aportes a la construcción de una propuesta de modelo de gestión
308

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR PARA LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, BAJO EL MODELO DE FORMACIÓN SIMULTÁNEA.....	313
7.1. Propuesta de Modelo de Gestión Curricular para las carreras de Formación de profesores de secundaria que utilizan el modelo simultáneo.....	316
7.2. Particularidades Epistémicas del Modelo de Gestión Curricular	322
7.3. Particularidades Operativas del Modelo	328
Determinaciones conceptuales:	328
7.4. Consideraciones generales.....	329
Comité de Gestión Curricular	331
Comisión de gestión académica.....	332
CAPÍTULO 8. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	337
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	341
Listado de tablas y figuras	347
Referencias Bibliográficas.....	351

LISTA DE ABREVIATURAS

ACCME	Acciones de Mejoramiento
ACRED	Acreditación
ACTCOM	Actividades Compartidas
ACTID	Aspectos actitudinales
APEUNA	Área de Planificación
BANNER	Sistema de información institucional del Departamento de Registro
BEC	Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias
BEEFDR	Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Cívica, Deporte y Recreación
BEESEC	Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica
BEF	Bachillerato en la Enseñanza del Francés
BEI	Bachillerato en la Enseñanza del Inglés
BEM	Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática
BUROC	Burocracia
C1	Carrera investigada 1
C2	Carrera investigada 2
C3	Carrera investigada 3
C4	Carrera investigada 4
C5	Carrera investigada 5
C6	Carrera investigada 6
CAPA	Procesos de capacitación
CARCOMP	Carreras Compartidas
CESIDE	Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación
CIDE	Centro de Investigación y Docencia en Educación
CIPP	Contexto, Insumo, Proceso, Producto
CM	Compromiso de mejoramiento
COMIACRE	Comisión de Acreditación
COMICU	Comisión Curricular
COMINUA	Comisión Interunidades Académicas
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior Privada
CONSACA	Consejo Académico de la Universidad Nacional
COORD	Coordinadores
CTFG	Comisión de Trabajos Finales de Graduación
CURCO	Cursos Colegiados
DEB	División de Educación Básica
DED	División de Educología
DER	División de Educación Rural
DESV	Desventajas
DET	División de Educación para el Trabajo
DISCU	Diseño Curricular
ECB	Escuela de Ciencias Biológicas

EFECACRE	Efectos de la Acreditación
EST	Estudiantes
ESTPE	Estructura del Plan de Estudios
EVALDO	Evaluación Docente
FACD	Factores académicos
FADM	Factores administrativos
FEUNA	Federación de Estudiantes de la Universidad Nacional
FIER	Finnish Institute for Educational Research
FUNDAUNA	Fundación para el Desarrollo Académico de la Universidad Nacional
GD	Grupo de Discusión
GRAD	Graduados
IA	Informe de Autoevaluación
IES	Instituciones de Educación Superior
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INEINA	Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia
INFRA	Infraestructura
INTERDI	Interdisciplinariedad
INVES	Procesos de Investigación
JSTOR	Journal STORage
LIM	Limitaciones
LIMINST	Lineamientos Institucionales
MECOOR	Mecanismos de coordinación
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
MODENS	Modelo de Enseñanza
MODGEST	Modelo de Gestión de la Carrera
MOMUCLE	Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético
NOMPROF	Nombramientos docentes
NORM	Normativo/Normativa
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
PE	Plan de Estudios
PEBEC	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias
PEBEEFDR	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Cívica, Deporte y Recreación
PEBEESEC	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica
PEBEF	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza del Francés
PEBEI	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza del Inglés
PEBEM	Plan de Estudios del Bachillerato en la Enseñanza de la Matemática
PMPI	Plan de Mediano Plazo Institucional
PP	Persona Participante
PPAA	Programas, Proyectos y Actividades Académicas
PRES	Presupuesto
PROCFOR	Proceso Formativo
PROF	Profesores
PROFEDU	Personal Académico de la División de Educología
PROGECU	Proceso de Gestión Curricular

RECDIC	Recursos Didácticos
RECTEC	Recursos Tecnológicos
RECUR	Recursos operativos institucionales
RELEDU	Relación con la División de Educología
REU	Reuniones
RRHH	Recursos Humanos en el sector administrativo y paraacadémico
SCU	Sesión de Consejo Universitario
SIA	Sistema Información Académica
SIDUNA	Sistema de Información Documental de la Universidad Nacional
SIGESA	Sistema de Gestión Administrativa
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación
SIST	Sistema
TFG	Trabajos Finales de Graduación
TRESAL	Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina
UNA	Universidad Nacional, Costa Rica
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTP	Unidades Técnicas Pedagógicas
VENT	Ventajas
VINCO	Vinculación con el contexto

RESUMEN

La investigación doctoral que aquí se presenta ha permitido conocer los factores académicos y administrativos que intervienen en la gestión del currículo, para ello trascendiendo la visión tecnocrática del concepto y abordando los elementos que necesariamente la ejecución de los planes de estudio requiere.

Para ello se eligió, como estudio de caso, las carreras de formación de profesorado de secundaria que se diseñaron y se ejecutan bajo el modelo de formación simultáneo en el espacio de la Universidad Nacional de Costa Rica, donde la profesionalización de docentes se realiza con motivo de la articulación, colaboración y codependencia de dos unidades académicas diferentes que aportan estudio y comprensión del objeto de estudio.

Para la investigación se partió del estado de la situación en relación con el término currículo, gestión, gestión curricular, administración educativa, pedagógica y se abordó a profundidad el desarrollo de la ejecución de seis carreras que forman profesionales en diferentes áreas de conocimiento (componente disciplinar) en conjunto con una sola unidad académica que desarrolla el componente pedagógico.

Se analizó la gestión curricular que realizan las seis carreras estudiadas, a la luz del marco normativo como referente y de la opinión de las personas que se han desempeñado como gestores curriculares. Producto de ello, se concluye que la gestión curricular es un concepto en construcción y evolución, en el que intervienen factores de índole docente, administrativa, presupuestaria y estudiantil y de contexto que debe ser dirigida y coordinada con rigurosidad de manera que se minimicen las tensiones existentes entre las unidades académicas que participan de la ejecución de cada carrera.

Esto ha permitido concluir la investigación con la presentación de una propuesta dirigida a la institucionalización de un modelo de gestión curricular, que rescata la necesidad de potenciar y mejorar premisas tales como la comunicación, la actitud de las personas gestoras, el liderazgo de los sujetos que intervienen en el acto formativo, la funcionalidad y la articulación entre las instancias universitarias.

Los resultados han evidenciado los retos del modelo de formación simultánea, por lo que aún queda mucho por investigar y por determinar en el plano de la gestión curricular, aún falta trascender el currículo técnico, y lograr un modelo curricular holístico, sistémico totalizador, correlacionado, configuracional, transformador e intencional.

Palabras Clave: currículo, gestión, formación inicial del profesorado, modelo de formación simultánea, gestión curricular.

ABSTRACT

The doctoral research presented here has allowed us to know the academic and administrative factors involved in the management of the curriculum, transcending the technocratic vision of the concept and addressing the elements that the execution of the curricula requires.

For this, the high school teacher careers that were designed and executed under the model of simultaneous training in the space of the Universidad Nacional of Costa Rica were chosen as a case study, where teacher professionalization is carried out on the occasion of the articulation, collaboration and codependence of two different academic units that provide study and understanding of the object of study.

The state of the situation was taken in relation to the term curriculum, management, curriculum management, educational administration, pedagogical and the development of the execution of six careers that train professionals in different areas of knowledge (discipline component) in conjunction with a single academic unit that develops the pedagogical component.

The curricular management of the six studied careers were analyzed, with the regulatory framework as a reference and the opinion of the people who have worked as curricular managers. As a result, it is concluded that curricular management is a concept in construction and evolution, in which factors of a teaching, administrative, budgetary and student nature are involved, and of context that must be directed and coordinated rigorously so that existing tensions are minimized among the academic units that participate in the execution of each career.

This has allowed us to conclude the investigation with the presentation of a proposal directed to the institutionalization of a model of curricular management, that enhances and improves premises such as communication, the attitude of the managers, the leadership of the ones that they take part in the formative act, the functionality and the articulation between the university departments.

The results have evidenced the challenges of the simultaneous training model, so there is still a lot to investigate and to determine in the area of curriculum management, the technical curriculum still needs to be transcended, and to achieve a holistic, systemic totalizing curricular model, configurational, correlative, transformative and intentional.

Keywords: curriculum, management, initial teacher training, simultaneous training model, curriculum management.

RESUM

La investigació doctoral que aquí es presenta ha permès conèixer els factors acadèmics i administratius que intervenen en la gestió del currículum, transcendent la visió tecnocràtica del concepte i abordant els elements que es requereixen necessàriament per l'execució dels plans d'estudis.

Per a això es varen seleccionar, com a estudi de cas, les carreres de formació de professorat de secundària que es varen dissenyar i s'executen sota el model de formació simultània a la Universitat Nacional de Costa Rica, on la professionalització de docents es realitza mitjançant l'articulació, col·laboració i codependència de dues unitats acadèmiques diferents que aporten estudi i comprensió de l'objecte d'estudi.

Per a la investigació es va partir de l'estat de la qüestió en relació al concepte currículum, gestió, gestió curricular, administració educativa, pedagògica i es va abordar en profunditat el desenvolupament de l'execució de sis carreres que formen professionals en diferents àrees de coneixement (component disciplinar) en conjunt amb una sola unitat acadèmica que desenvolupa el component pedagògic.

Es va analitzar la gestió curricular que realitzen les sis carreres estudiades, a la llum del marc normatiu com a referent i de l'opinió de les persones que han exercit com a gestors curriculars. Fruit d'això, es conclou que la gestió curricular és un concepte en construcció i evolució, en el qual intervenen factors de caire docent, administratiu, pressupostari i estudiantil i de context que ha de ser dirigida i coordinada amb rigorositat de manera que es minimitzin les tensions existents entre les unitats acadèmiques que participen de l'execució de cada titulació.

Això ha permès concloure la investigació amb la presentació d'una proposta adreçada a la institucionalització d'un model de gestió curricular, que destaca la necessitat de potenciar i millorar premisses com ara la comunicació, l'actitud de les persones gestores, el lideratge dels subjectes que intervenen en l'acció formativa, la funcionalitat i l'articulació entre les instàncies universitàries.

Els resultats han evidenciat els reptes del model de formació simultània, de manera que encara queda molt per investigar i per determinar en el pla de la gestió curricular, encara falta transcendir el currículum tècnic, i aconseguir un model curricular holístic, sistèmic totalitzador, correlacionat, configuracional, transformador i intencional.

Paraules Clau: currículum, gestió, formació inicial del professorat, model de formació simultània, gestió curricular.

A veces pienso que dejaré de enseñar directamente filosofía, para enseñarla por medio de la pedagogía.

Dewey, 1894 citado por Marina, 2017

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción

El proceso de gestión curricular de las Instituciones de Educación Superior (IES), esta permeado de una serie de aspectos que se entrelazan y se impactan entre sí, de esta forma la docencia se vincula con la investigación y con la extensión o acción social y todos a su vez con procesos administrativos y normativos que responden no solo a las directrices de las mismas instituciones sino también a su filosofía institucional.

Ante ello no se puede jerarquizar o establecer un grado de relevancia para uno u otro proceso académico, más bien el dilema está en armonizar cada uno de ellos para lograr los mejores beneficios institucionales, la maximización de recursos y ante todo cumplir con la razón de ser de las universidades que radica en la generación de conocimiento y en la transformación de realidades sociales. Sin embargo, surge un interés particular por analizar la influencia que tiene la gestión curricular en el entramado de relaciones institucionales y cómo esta puede convertirse en la guía orientadora para articular las diversas funciones relacionadas con la docencia de las universidades, en particular de los procesos de educación docente que utilizan un modelo de formación simultáneo.

En Costa Rica el Sistema de Educación Pública está conformado por cinco universidades adscritas al Consejo Nacional de Rectores (CONARE), ente que establece las directrices generales y el marco normativo básico en materia de diseño y evaluación curricular. Este sistema si bien procura la estandarización de acciones entre las universidades, todas ellas funcionan bajo el principio de autonomía plena en materia de gobierno, de administración y de organización, con lo cual cada una de ellas determina su estructura, funcionamiento y marco normativo específico con lo que se incrementan los factores académicos y administrativos que inciden en la gestión académica. Es decir, no existe un marco de referencia común en términos de la gestión de las carreras universitarias a nivel nacional.

Con ello, la necesidad de investigar acerca de cómo la gestión curricular influye en los procesos de gestión académica de las instituciones en Costa Rica, es valioso en el tanto, Castro (2005) cita “gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” p. 14, y en el entramado de aspectos a los que el estudiantado se ve sometido en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran las materias propias de su elección académica, las investigaciones que realiza como parte de su formación o con las investigaciones institucionales que se vincula, así como acciones de extensión universitaria en el marco de la retribución a la sociedad y a la cultura.

De esta forma, la docencia, la investigación y la extensión social deben de estar interrelacionadas no solo bajo un mismo objeto epistemológico disciplinar sino bajo parámetros de gestión que propicien una adecuada integración de esas acciones y la optimización de recursos institucionales, con ello se busca visualizar la gestión curricular como el eslabón de todos los procesos académicos en las IES.

Esto hace tener que pensar en una definición de currículo mucho más amplia de lo que los autores tecnócratas como Bobbitt; Rugg y Tyler lo han establecido es, por tanto,

trascender a definiciones más amplias que netamente lo formativo, lo instruccional y que incluyen elementos culturales, sociales y administrativos de la institución, es la relación entre lo que Stenhouse (2003), llama la intención y la realidad, definiendo currículo como:

No es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula. (p. 26)

Por su parte Zabalza (2006), puntualiza que el currículo es un cúmulo de elementos que agrupados hacen un cuerpo vivo, es decir el currículo es acción, representa la ejecución de lo ideal en función de lo necesario para ello, en un contexto particular.

En los apartados siguientes se ahondará más en el término de currículo, haciendo una revisión de la evolución del término como tal y, además, clarificando la nueva concepción que se procura para las carreras que su ejecución implica el trabajo académico y administrativo de varias instancias universitarias en materia de gestión.

Lo anterior en procura de clarificar y definir un modelo de gestión en el que el currículo, bajo la nueva concepción, sea la guía orientadora en la formación de profesionales en educación secundaria.

1.2. Justificación

Las instituciones de educación superior son en esencia el espacio donde se oficializa el currículo que de manera organizada, estructurada y evaluada logra la escolarización o profesionalización del estudiantado que accede a ellas. La dinámica interna de todas las instituciones de educación superior mantiene similitudes en su accionar, por un lado, propio de la academia referido a la docencia, investigación y extensión y por otro, relacionado con la ejecución misma de cada uno de esos componentes académicos.

En el quehacer investigativo y de acción social intervienen una serie de interrelaciones académico-administrativas necesarias para su ejecución, y en el caso de la docencia, ésta no es la excepción, más aún, por cuanto al estar sustentada en la formación de profesionales en diversas áreas de conocimiento, se vuelve imprescindible, considerar elementos propios de la gestión curricular y de la administración de los recursos en torno a la ejecución de los planes de estudio. El diseño, la ejecución y la evaluación del currículo debe enmarcarse en las necesidades y demandas del contexto, para garantizar su pertinencia social, pero debe considerar, además, los desafíos propios que imperan en el entorno institucional para atender las particularidades de las carreras y de las poblaciones meta y lograr de esa manera cumplir con los objetivos de formación.

Las universidades son centros de formación, investigación y extensión en las que confluyen una serie de interrelaciones entre docentes, estudiantes, administrativos, así como entre los diversos departamentos de apoyo administrativo de las instituciones, esto hace necesario considerar a la gestión como el recurso que contribuye con el quehacer académico y tener una visión del currículo totalizadora más que de prescripción. Alfredo Furlan (2009) y Stenhouse (2003), en sus aportes teóricos apuntan a la noción del currículo desde la praxis, conciben el currículo inscrito en una institución de educación que no es ajena a una realidad social y a un contexto específico que incide en el mismo currículo, esto ha dado como resultado la idea del currículo como disciplina abierta flexible, cuyo alcance debe tener no solo la atención puesta en la planificación sino en la práctica y en la gestión misma (Díaz, 2003), destacando la necesidad de convertir el currículo en el elemento central del accionar educativo.

En la ejecución del currículo, es precisamente, donde ocurre el acto de educar, de formar y eso hace necesaria la investigación en cómo ocurre esa ejecución considerando las particularidades de cada carrera y el entramado de conexiones que son necesarias para lograr el objetivo formador y transformador en medio de una institución de educación.

Esta investigación se centra en la ejecución del currículo de carreras de formación inicial de profesores de secundaria, que utilizan un modelo simultáneo de formación en el que se ven implicados los sujetos de todo acto educativo, docentes y estudiantes, pero que, además, su ejecución es responsabilidad de dos instancias a nivel universitario, una dedicada al componente disciplinar y otra a la formación e investigación del componente pedagógico. La ejecución de estas carreras ya demanda una mira diferenciadora, pues en su ejecución concurren situaciones adicionales relacionadas con la gestión curricular, administración y optimización de recursos, que son responsabilidad de dos o más departamentos de la universidad, por lo que se les denomina carreras compartidas o de la enseñanza de profesores de secundaria.

La dinámica en la ejecución de estas carreras varía en comparación con aquellas que son responsabilidad de un solo departamento de especialización, las acciones de planificación, organización, control, seguimiento y evaluación se comparten entre al menos dos instancias universitarias, unidades académicas que ya de por sí tienen sus dinámicas internas.

Analizar las carreras de formación inicial docente de corte compartido permite aportar elementos epistémicos en torno a la teoría curricular, que trasciende la visión teórica del currículo prescrito y permite profundizar en los aportes teóricos de los autores posmodernistas como Lawrence Stenhouse, Kemmis, Alfredo Furlan, Pilar Pozner, Serfín Antúnez, Castro Rubilar, Peñaloza entre otros, quienes aportan una serie de elementos teóricos relacionados con el acto educativo que involucra los diversos elementos de la institución.

Así Stenhouse (2003), al hablar de currículo se refiere a que “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto, a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). De manera que alude al intento por el cual se instruye, se educa, se sabe cuál es la propuesta educativa, además, incluye los riesgos de su puesta en ejecución, de su realización en la institución educativa; se pasa así de una concepción

curricular teórica, clásica y con un fuerte componente político al currículo visto desde la funcionalidad totalizadora, desde su utilidad en la sociedad y para su transformación.

Por su parte Castro (2005), denota la importancia de la dimensión pedagógico-didáctica de la formación, centrados en la gestión curricular que “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 currículum” (p. 13)¹.

Estudiar el componente de gestión curricular bajo la nueva concepción, en la realidad de las carreras de enseñanza de profesorado de secundaria que utilizan un modelo de formación simultáneo, es una oportunidad para comprender las aristas de la gestión, por la naturaleza misma de la ejecución de esas carreras y dilucidar las necesidades teóricas, y los vacíos en esta área, a nivel epistémico e institucional.

1.3. Propósitos y objetivos planteados en esta investigación

Hablar de ejecución del currículo ha trascendido el centrar la mirada en la organización y cumplimiento del currículo prescrito, del currículo formal, implica ahora considerar otros elementos propios de la dinámica educativa relacionados con la gestión.

La aproximación a la ejecución de carreras de formación docente bajo el modelo simultáneo y la revisión bibliográfica han permitido detectar un vacío en cuanto a la definición de la gestión curricular y su implementación en las carreras y más aún en las carreras compartidas, falta la definición de directrices, lineamientos y políticas institucionales en esa materia. Es un tema que se empieza a estudiar, se valora su importancia pero que al momento de analizar y entrar en contacto con la realidad de la ejecución de esas carreras se percibe la falta de concreción temática y direccionalidad normativa.

En el contexto en que se desarrolla esta investigación, es el caso de una universidad estatal costarricense, dedicada a la formación de docentes de secundaria, que por su trayectoria y posicionamiento, las situaciones a las que se enfrenta no dista de la realidad de otras instituciones a nivel de país, si se quiere resulta ser un modelo a seguir, sin embargo, mantiene particularidades que han permitido analizar el caso desde la unicidad y la complejidad (Ceballos-Herrera, 2009).

Por unicidad se entenderá la particularidad del caso, por cuanto la creación de la universidad se da tomando como base la Escuela Normal Superior, y desde sus orígenes el funcionamiento de esas carreras ha sido de manera compartida, conjunta entre dos o más dependencias de la institución y que por el dinamismo de las carreras, en cuanto a su accionar y su compromiso con la calidad, mediante el escrutinio y la certificación del agente nacional acreditación, denotan un caso interesante de análisis.

Por su parte la complejidad se da en tanto se analizan cinco carreras de grado conducentes a un Bachillerato Universitario, con una duración formal de no más de

¹ En el Capítulo 2 se profundizará el concepto currículo en el apartado de Evolución del término currículo: definición y enfoques, de manera que se pueda profundizar la visión ampliada del concepto y por lo que se considera de relevancia establecer la gestión de éste como eje de la función formativa.

cuatro años, que se han sometido a procesos de autoevaluación para certificar su calidad académica y que su ejecución depende de al menos una Unidad Académica² (Departamento) especialista en el área disciplinar y otro especializado en el componente pedagógico-didáctico. Todos los departamentos implicados en la ejecución del currículo son instancias independientes, motivo por el cual manejan sus recursos operativos y laborales de manera separada, pero que están obligados a gestionar de manera conjunta la ejecución de un solo plan de estudios. Esta dinámica presenta retos permanentes, aunados a la falta de material normativo e instruccional a nivel de la institución que les contribuya con la gestión.

Acotando estas consideraciones generales, se han establecido los siguientes objetivos de investigación:

1. Establecer el marco conceptual de la gestión del currículum de la ejecución de las carreras de formación inicial del profesorado, bajo modelos simultáneos a partir del análisis de la bibliografía existente sobre el tema.
2. Realizar el estado de la cuestión sobre la investigación y los resultados más concluyentes en torno a la gestión del currículum en la formación de profesores de secundaria, mediante la recopilación de los estudios llevados a cabo previamente.
3. Conocer y analizar los factores académicos y administrativos que implica la gestión en la formación simultánea de profesorado, mediante el análisis de la opinión de las poblaciones implicadas: estudiantes, personas graduadas, empleadores, profesores, personal administrativo y autoridades universitarias.
4. Determinar los factores de la gestión del currículo que inciden en la formación simultánea de los profesores de secundaria, mediante el análisis de la ejecución de seis planes de estudio acreditados en una universidad pública.
5. Realizar una propuesta de modelo de gestión curricular para las carreras de formación inicial de profesorado de secundaria

El detalle de la metodología se desarrollará en el capítulo 4: Marco metodológico, objetivos y metodología de la investigación

² Las Unidades Académicas en la Universidad Nacional, son departamentos especializados que funcionan de manera desconcentrada, en ellos, mediante el diálogo y el aprendizaje continuo se generan acciones de investigación, docencia, extensión y producción en relación con un objeto de estudio específico, promoviendo procesos interdisciplinarios. Están organizados en escuelas, institutos u otras formas y se asocian a una Facultad o Centro en particular.

Es necesario continuar haciendo una reflexión y un análisis sobre aspectos globales y específicos de la profesión docente universitaria que nos permitan tener una visión de conjunto de la temática. Una reflexión global que estuviera por encima de los aspectos más técnicos y científicos de la profesión y que, a la vez, una reflexión más específica que nos diera elementos de mejora para introducir en las políticas y las prácticas de la profesionalización del profesorado universitario y su formación

Imbernón y Guerrero, 2018, p. 3

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: LA GESTIÓN CURRICULAR DE LA EJECUCIÓN DE LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, BAJO MODELOS SIMULTÁNEOS

La gestión curricular es un término en evolución y consolidación, surge del área de las ciencias sociales, de la administración y de su aplicación en el ámbito educativo con la intención de facilitar los procesos internos en las instituciones educativas, que implican la planificación, coordinación, organización, ejecución y evaluación.

Así entonces, el tema de investigación aboca a que en las siguientes páginas se desarrolle, desde la teoría, el concepto de gestión curricular, currículo y formación inicial de docentes de secundaria bajo el modelo simultáneo. Por la articulación de los términos que implica el tema, es preciso comprender la evolución de los términos y su clarificación.

2.1. El currículo, la gestión y la formación docente

Entender el proceso formativo, que se ejecuta en las carreras de formación inicial de profesores de secundaria, reducido únicamente al listado de materias o actividades académicas, que debe aprobar el estudiantado para graduarse como profesional, podría resultar en una omisión o invisibilizaría la mezcla de relaciones que ese proceso formativo tiene con otras áreas del quehacer sustantivo institucional. Con ello se hace referencia a la administración propia de recursos; la evaluación, en sus diferentes tipos y niveles: alumnado, profesorado, carreras, certificaciones, u otras; la investigación pura disciplinar, inter y multidisciplinar; así como las diferentes formas de aproximación social como lo son las demandas y necesidades de las poblaciones meta de formación; las organizaciones públicas y privadas o los sectores organizados de diversa índole y la producción científica en todas sus formas. De manera que, la ejecución de una carrera de enseñanza implica el currículo y la gestión para la formación docente.

Referir al término de gestión comprende un abordaje amplio que sobreviene de la teoría de las organizaciones y más concretamente de la administración de los recursos (Castro, 2005), por lo que es preciso contextualizar el término al ámbito educativo, en el que se infiere no solo la administración de recursos sino su acompañamiento a la ejecución curricular, con lo que se estaría hablando de la gestión curricular de manera particular.

A fin de comprender la gestión curricular se plantean los aportes de varios autores que abordan el tema. Para finales del siglo XX el término de gestión curricular se empieza a depurar y autores como Serafín Antúnez (1998), empiezan a develar aspectos relevantes en términos de lo que implica una visión más integral de los que son los ámbitos de actividad educativa, incorporando aspectos curriculares, de gobierno institucional, del ámbito administrativo, de recursos humanos y de servicios complementarios y necesarios para el desarrollo de los planes de formación. De manera que, “la gestión del currículum, en definitiva, vincula diversos dispositivos que se relacionan en el quehacer diario de la institución escolar y que tienen su centro en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y alumnas” (Castro, 2005, p. 24)

Al respecto Ann Rohlehr (2006), determina que la gestión curricular “dice relación con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas. Lo anterior implica, implementar y monitorear el currículo” (p. 2). Esta visión relaciona la gestión con el currículo prescrito, entendido como cursos, actividades de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, para García, Primera, Mathison y Gándara (2006), las instituciones como organizaciones sociales se han transformado y adaptado a las nuevas condiciones y exigencias del contexto, lo que ha supuesto una adecuación en sus sistemas internos, bajo la premisa de una dinámica constante, que obliga a repensar sus estructuras y procesos. Esto ha propiciado al mismo tiempo una variación en la conceptualización del término gestión.

Llega el momento en que el término gestión se ajusta tanto en el quehacer institucional que una serie de variaciones semánticas y epistémicas surgen, así lo reconoce Furlan (2009), el término gestión ha pasado por tantas acepciones como las siguientes:

Desde la gestión de las instituciones educativas, hasta la gestión de los aprendizajes escolares. La gestión directiva, hasta la gestión de la convivencia. Desde la gestión del conocimiento, hasta la gestión de las capacidades. Desde la gestión de los presupuestos, hasta la gestión de las TIC en la escuela. Y se podría agregar un largo etc. Es decir, llegó en momento en que se produjo una “congestión” del campo semántico que exige un respiro reflexivo. (p. 25)

Esas acepciones en el término son motivo de la aplicabilidad de la gestión en el entorno institucional, para Ortiz (2015), la reestructuración que sufren las instituciones de educación no inicia sólo sobre su estructuración u organización diferenciada, sino que radica también en la posibilidad de repensar el enfoque curricular que se utiliza, lo que tendría implicaciones en todos los ámbitos institucionales, es decir, un cambio en el enfoque precisa de un cambio a nivel de competencias docentes, procesos administrativos, cultura interna, desarrollo del currículo y de las actividades propias de enseñanza y aprendizaje y protocolos administrativos. Esto implica una nueva gestión curricular para “identificar las interacciones que se establecen entre lo institucional (el modelo educativo y curricular) y las prácticas de los diversos actores, en una realidad cambiante y dinámica, en la que se busca dar sentido y concreción al currículo” (Díaz y Barrón, 2017, p.2).

Con lo expuesto, se fundamenta la idea de que el término de gestión curricular ha sido, como todo constructo teórico, una adaptación del término base *gestión* al contexto educativo, que permea la función institucional desde el ámbito de planeación, organización, ejecución, evaluación y realimentación de todos los procesos intrínsecos

de las instituciones educativas, entendidos como procesos administrativos, académicos y organizacionales implícitos en la docencia, la investigación y la acción social.

La revisión bibliográfica denota que el término gestión curricular corresponde a un elemento superior denominado gestión educativa, gestión escolar, relacionado con todos los procesos de la institución educativa, con el marco del plan educativo institucional y su contexto social, así Pozner (2000) define la gestión escolar como “el conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (p. 8). Además, señala, que la gestión educativa debe generar balances e integraciones entre lo técnico y lo político.

Así entonces, la gestión educativa:

Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (...) Supone la interdependencia de: a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas. (Pozner y Fernández, 2000, pp. 16-17)

Botero (2009) reafirma la relación de la gestión educativa con la teoría de la administración específicamente en el campo de la Educación, la cual a su vez se ve influenciada por otras disciplinas como la filosofía, las ciencias sociales, la psicología, la sociología y la antropología que enriquecen su análisis, al respecto la define como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (p. 2), en el mejor de los casos pretendiendo una visión prospectiva en el ámbito institucional.

Al respecto, Mezher, Cuba, Calánchez y Chavéz (2016), aducen que, en la gestión educativa, todos los elementos vinculados con la institución educativa deben procurar la corresponsabilidad y la regulación sistemática para potencializar nuevas cualidades y de esta manera alcanzar los propósitos que no se lograrían de manera separada o independiente por parte de cada actor institucional.

Ahora bien, dentro del núcleo de la gestión, la gestión educativa, la gestión escolar, es preciso definir particularmente la gestión curricular, en el tanto diversos autores tales como Álvarez (2010), Castro (2005), Furlan (2009), Bernik, Rossi, Maina y Chemes (2016) la relacionan con el currículo y como éste está en el entramado de voluntades y decisiones políticas de la institución. De manera que, es considerar al currículo como el eje principal sobre el que giran, se gestan, confluyen, se evalúan y se sistematiza la acción formativa en la universidad, lo que implica la organización, la toma de decisiones, la optimización de recursos en función del logro de los objetivos de formación planteados, los intereses institucionales y la viabilidad operativa y laboral de la institución.

Este entramado de elementos determina la conformación de redes y estructuras entre los diversos componentes del currículo y advierten la necesidad de generar secuencias complejas de acciones efectivas y eficientes que dinamicen el desarrollo y funcionamiento de la institución como tal y que se hagan acompañar de indicadores de evaluación respecto a sus resultados.

Con ello se evidencia el efecto de la gestión curricular en el proceso formativo que impacta a toda la organización y tienen efectos directos sobre el éxito en el logro de los criterios y estándares establecidos a nivel institucional y su calidad y excelencia.

Para Zabalza y Zabalza (2014), hay factores internos a la institución que a nivel macro también inciden en el desarrollo de las innovaciones en las instituciones y que se relacionan con las articulaciones internas que se gestionan, por ejemplo, la estructura de la organización; la burocratización en las formas de comunicación y en la toma de decisiones; la formalización de las relaciones; las estructuras especiales como comisiones u otras formas; la distribución y disponibilidad de los recursos; los aspectos curriculares. Sin embargo, no deja de lado las relaciones que se establecen con el exterior, todo ello implica procesos de gestión que permitan la maximización del espacio institucional, de los recursos y de los tiempos.

Según Álvarez (2010), la gestión curricular implica “una dinámica, participativa, de concertación y negociación, entre los actores y diferentes ámbitos, de permanente reflexión evaluación y seguimiento de la práctica educativo-pedagógica, pues el currículo establece el puente entre la intención y la acción” (p. 81). A partir de esa afirmación se enlaza concretamente la gestión y el currículo de manera que se empiezan a hacer las articulaciones que la ejecución de ambos conceptos implica.

En la siguiente figura se muestran las interrelaciones del currículo con el quehacer de las instituciones educativas, lo que denota la centralidad que el concepto, puede tener y la importancia de generar procesos de gestión curricular que sean vinculantes.

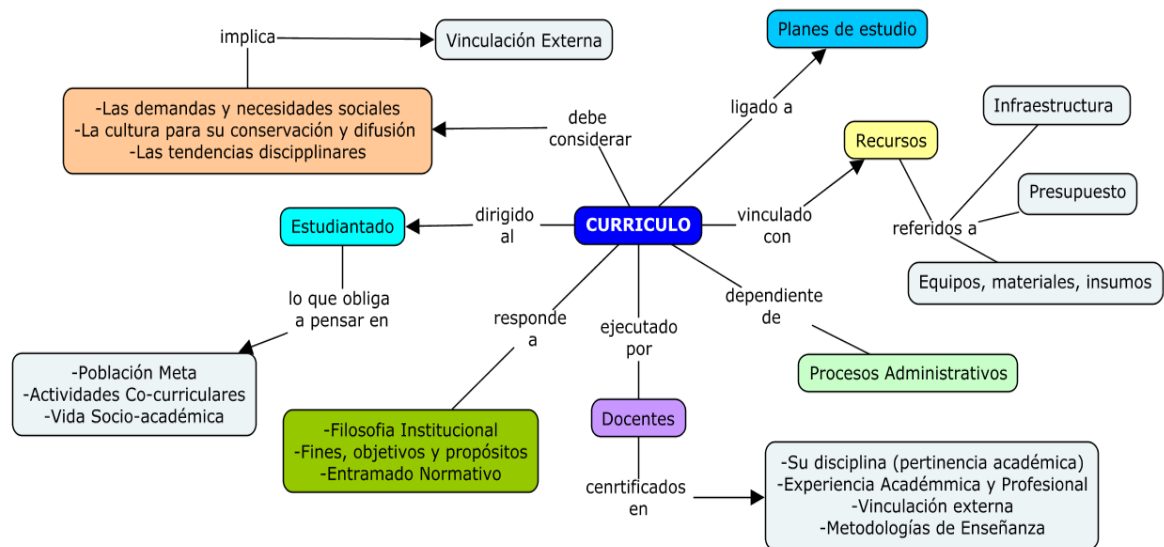


Figura 1. Elementos del currículo que fundamenta la gestión curricular. Esta figura es elaboración propia desde la perspectiva de la investigadora.

Es así como el currículo se vincula con cuatro agentes importantes del quehacer institucional como lo son el estudiantado; el personal académico; el personal administrativo y el entorno, además, debe considerar el componente de recursos necesarios para la puesta en ejecución de las diversas ofertas académicas, como lo es: la infraestructura, bibliotecas, aulas, auditorios, laboratorios, y toda aquella infraestructura especializada según la diversidad de disciplinas; el presupuesto o los requerimientos económicos; los materiales, equipos e insumos requeridos, todo lo anterior respondiendo a los interés y planes formativos de la institución, a su marco filosófico, su entramado normativo y considerando además, los efectos del currículo a nivel social, político y económico.

Por tanto, el acto educativo que es la finalidad de las instituciones de educación superior, es un conjunto de flujos entre las diversas redes y estructuras que deben poseer un eje articulador y orientador, es por tanto motivo de cuestionamiento investigativo, si la gestión curricular en los términos amplios de los conceptos, se puede convertir en guía para la organización y funcionamiento de las IES, específicamente en las carreras de formación de profesores de secundaria que utilizan el modelo simultáneo y que para su ejecución debe vincular al menos a dos departamentos formativos de la universidad.

Con esto se denota, como bien lo señala Díaz y Barrón (2017), que las instituciones de educación como comunidades educativas en las que intervienen una serie de actores que hacen posible la acción sustantiva de la academia, en conjunto con la gestión, el compromiso, la participación y el compromiso con la excelencia y la calidad “deja atrás la visión de que la concreción del currículo sólo se logra en el aula o que la gestión se relaciona sólo con tareas administrativas” (p. 3).

En esta concepción de la gestión curricular, además, se ve influenciada por la evolución en el término currículo, por sí mismo, que ha trascendido desde la visión más técnica, con autores de corte clásico como Bobbit (1918), Tyler (1973), Taba (1974) , a

comprenderse como construcción social, gracias a los aportes teóricos realizados por Grundy (1998), Lundgren (1997) Gimeno (1998), Kemmis (1993), luego como plan o proyecto educativo (Malagón, 2008), y una visión más amplia del término, con autores como Peñaloza (2005), que lo consideran Unidad Totalizadora.

2.2. La gestión curricular en contexto

Concretamente, en América Latina las reformas económicas han tenido impacto en los procesos sociales y han marcado el quehacer y desarrollo de las instituciones de educación superior, no solo como instancias que impactan la realidad social y la transforman sino con el establecimiento de retos y demandas para la formación de profesionales que puedan desarrollarse en los diversos sectores sociales y productivos.

Así, los procesos de administración y gestión educativa también se han visto permeados y transformados. Para finales del siglo XX los procesos de administración y planeación de las instituciones de educación eran sistemas centralizados y distantes de los procesos pedagógicos, se concebían los procesos administrativos como elementos aparte de los pedagógicos y propios de la formación.

A inicios del siglo XXI el impacto de los, ya consolidados, procesos de globalización y los incipientes procesos de internacionalización afectan nuevamente a las instituciones de educación superior y demanda de ellas innovación en las ofertas académicas en el marco de nuevas formas de enseñanza, dando paso a procesos descentralizados de gestión. La descentralización trajo consigo el replanteamiento del rol de los directivos, haciéndose necesaria la articulación de lo educativo, lo gerencial y lo cultural bajo una visión integral y holística, de manera que se integra la gestión directiva, la académica-pedagógica, la administrativa-financiera y la de convivencia y comunidad (Correa, Álvarez y Correa, s.f).

Tal y como se mencionó, la gestión surge de la evolución de la administración como respuesta a los constantes cambios ocurridos en las organizaciones, desde sistemas cerrados, vistos como simplistas en términos de considerar la planeación, la organización, la dirección y el control como fines últimos hasta modelos de gestión sistémicos, participativos en el que la organización se ve como el medio en el que confluyen aspectos internos y externos propios de la institución y el contexto.

Las reformas educativas también han tenido su cuota de aporte en la consolidación del término, y con ello los gestores educativos han tenido que diversificar su accionar y redirigir sus actividades a aspectos de administración (dirección y control); académicos y pedagógicos; y directivos, de manera que ejerzan sus funciones con un mayor liderazgo a fin de promover la horizontalidad, la participación colectiva, el desarrollo de nuevas competencias en el personal académico y administrativo y nuevas formas de interacción entre todos los componentes de la organización.

Por lo anterior, mediante la gestión se aspira a:

1. Mayores niveles de eficiencia y eficacia en la labor académica.
2. Integración de sistemas de calidad, evaluación y monitoreo de la práctica educativa.
3. El reconocimiento de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje a su legitimación y valorización.

4. Articulación de los diversos actores del currículo en la práctica académico-administrativa.
5. Creación de sistemas integrales de funcionamiento a lo interno de las instituciones, que implican planeamiento, estrategia, ejecución participativa y evaluación constante.
6. Determinación de metas esperables, medibles mediante indicadores que procuren la sostenibilidad de la institución y la rendición de cuentas.
7. Mejorar la toma de decisiones considerando los planes estratégicos y de acción y las coyunturas de la institución y del contexto.
8. Fortalecer el liderazgo en las instituciones y con ello el posicionamiento de las carreras ante la demanda social y de los sectores empleadores.
9. Articular los principios institucionales de la gestión académica con las políticas propias de la institución y con las actividades del día a día y los incidentes críticos que se puedan generar.
10. Adaptación al cambio permanente.

Por ello el rol de la gestión en el plano curricular, motiva a la generación de procesos educativos que desde el diseño de sus programas de formación incluyan elementos del contexto, académicos y administrativos y por tanto, se conviertan en ofertas académicas pertinentes desde el plano social y el académico y mediante la formación integral del estudiantado (saber, hacer, ser, convivir) atienda las demandas sociales y transformen las realidades del entorno, considerando el aprovechamiento y la maximización de recursos institucionales.

En el plano directivo la gestión apunta al seguimiento de los aspectos netamente administrativos de una instancia educativa, dígase universidad, sin embargo, en el plano macro se consideran todos los factores de una institución educativa, tales como: contratación docente, organización del currículo para su oferta según los períodos académicos, seguimiento al presupuesto y detalle de cumplimiento en las metas anuales, entre otros aspectos, y por último, en el plano académico la gestión incluye aspectos de planeación, coordinación y evaluación de procesos tales como el diseño y ejecución del currículo, ejecución de las actividades académicas (estrategias metodológicas de aprendizaje), vinculación de la docencia, la extensión y la investigación, articulación y coordinación por áreas de formación, por niveles de aprendizaje y entre niveles de aprendizaje.

Uno de los avances en materia de gestión refiere a la llamada gestión por procesos que “se convierte en una herramienta para direccionar y gestionar los procesos educativos en función de las necesidades, expectativas e intereses del estudiantado y de la comunidad educativa” (Correa et al., s.f, p. 19), incluye además, aspectos relacionados con la calidad, la eficiencia, la eficacia y la innovación, en procura de atender las políticas internas y externas a la institución en materia de educación y la complejidad del contexto.

2.3. La gestión curricular como mecanismo integrador en las IES

Una vez expuesta la evolución del término y sintetizando en su función práctica y articuladora en la actividad educativa, es de importancia analizar la gestión curricular como medio para el logro de los fines educativos desde la visión filosófica de la universidad y desde lo establecido como objetivos y como prácticas educativas.

El término gestión curricular se acuña, en el ámbito educativo, desde la teoría de las organizaciones y la gestión educativa propiamente. Responde a los intereses políticos de una institución educativa con el fin de gestionar el plan curricular propuesto, e implica la administración de recursos desde una visión compleja y sistémica (Castro, 2005). Su origen, en América Latina, data de la gestión educativa en la década de los años ochenta, con el fin de incorporar sus principios al ámbito educativo.

En su mayoría las definiciones de gestión curricular implican una relación con los aspectos administrativos y con los actores que intervienen en la puesta en ejecución del currículo, así Castro (2005), destaca que “la gestión del currículo se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar” (p. 14). Es decir, la gestión curricular “focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vista a profundizarlos, ampliarlos, complejizarlos, completarlos; pero sobre todo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica” (Castro, 2005, p 14) y cómo esta se relaciona con todas las áreas institucionales para su ejecución.

Por gestión del currículo se puede entender la generación de las rutas de trabajo y la articulación de recursos para su consecución. El currículo por si solo representa más que la lista de deseables, es la proyección, el ideal, que no se ejecuta sino es por el entramado de actores que conviven en una institución educativa; por tanto, la gestión promueve las correlaciones entre ellos y facilita el éxito en la puesta en marcha del currículo.

Las acciones de gestión curricular se generan en instituciones de educación superior que tienen estructuras formales pero que su ámbito de acción, relaciones y dinámicas no son lineales, por su parte corresponden a organizaciones vivas e intrincadas. Por ello, hablar de gestión curricular es hablar del logro de la intencionalidad pedagógica que tiene la institución y por tanto, considerar las acciones de aprendizaje que engloban aspectos relacionados con el personal docente, el estudiantado y las autoridades así como los recursos económicos y tecnológicos disponibles para la consecución de lo planteado desde el currículo, pero también implica prever y posibilitar cambios, lo que se asume como rupturas epistemológicas, pedagógicas y didácticas (Castro, 2005).

Por rupturas epistemológicas se entiende una actualización según las nuevas corrientes y tendencias disciplinares en el campo o puede también ser una reconceptualización del objeto de estudio, en el tanto se debe transformar el objeto en función de la realidad social y las demandas del entorno. Desde el área pedagógica, la ruptura consiste en la revaloración de cómo educar en función del objeto y desde el plano didáctico el cómo enseñar, por esto la gestión curricular se vincula directamente

con los procesos de aprendizaje de la institución educativa que impacta a todos los actores en ella involucrados.

Esto hace evidente la valoración de toda la propuesta curricular, además, de los recursos disponibles para la práctica educativa que permite el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello, hay que retomar cómo se relacionan los diversos recursos con la puesta en ejecución del currículo planteado desde planos ideales. Se aborda entonces la etapa de diseño de un currículo en la cual se parte de la realidad social en la que se analizan las características del contexto, las necesidades y las demandas de los sectores para los cuales se canaliza la oferta educativa, además, se debe hacer un análisis de la realidad educativa en función de las capacidades docentes, los recursos disponibles (tecnológicos, de infraestructura, entre otros) y las capacidades presupuestarias desde la óptica laboral y operativa. Esto permite plantear una propuesta curricular en la que se definen los componentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos y en la que se debe integrar la gestión misma del currículo, que será la que guiará la ejecución de la propuesta.

A continuación, se muestra una figura que sintetiza la articulación entre los diferentes vértices de la realidad educativa.

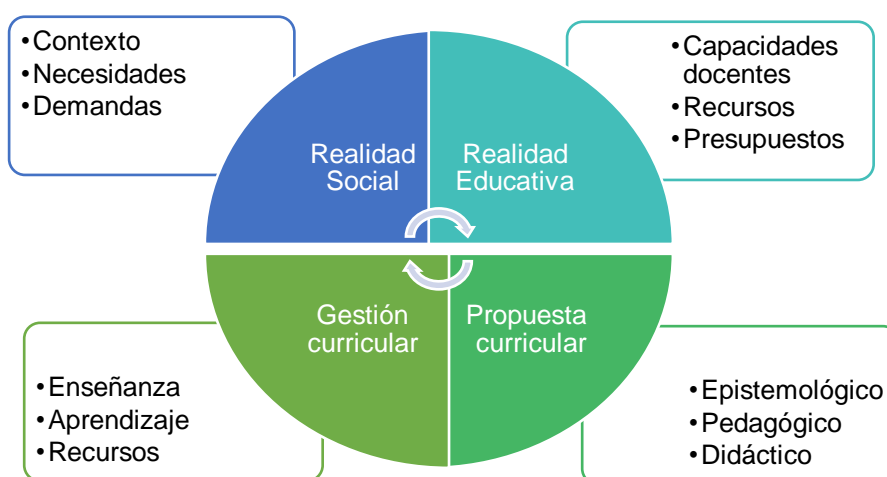


Figura 2. Aristas de la práctica formativa, determinaciones y articulaciones. Esta figura es elaboración propia desde la perspectiva de la investigadora.

Una conceptualización interesante del término Gestión Curricular lo expone Álvarez (1997):

La gestión curricular dentro de esta propuesta, implica un desarrollo con una dinámica participativa, de concertación y negociación entre los actores y niveles, de permanente reflexión evaluación y control, pues es la curricularización la que establece el puente y hace posible la realidad formativa que intenciona el proyecto, y así en la intermediación de lo curricular es que la institución educativa desarrolla su actitud política. En

otras palabras es curricularizando que la universidad, busca el acuerdo, coordina y organiza con todos, lo que afecta a todos: hace efectiva en la práctica su actitud política. (p 69)

Otro aporte, en esa misma línea lo realizó Coloma (1998), que denota la amplitud del término relacionado con el diseño y la administración del currículo en el tanto lo curricular:

Es sin duda, el aspecto sustancial de la gestión de la docencia y el que requiere un mayor grado de especialización y conocimientos técnicos. Gestión es un proceso y currículo es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso. Gestión curricular implica una respuesta no sólo a problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social. (p. 31)

Con ello se muestra una definición de gestión que implica el abordaje de los elementos que contribuyen a la ejecución del currículo, sin bien podría ser parte del diseño del currículo como tal, lo prioritario será su puesta en ejecución. De manera que:

1. La gestión refiere a la determinación de los elementos que orientan la práctica institucional en materia de formación profesional y no solo implica la elaboración de los programas formativos.
2. La filosofía institucional y sus integrantes deben determinar el plan de formación en el tanto la institución es catalizadora de conocimiento, transformadora de realidades y su misión, visión, objetivos, fines y propósitos deben permear su funcionamiento.
3. La gestión curricular es el medio de equilibrio entre esa filosofía institucional y los medios que se utilizan para lograrlo, es alcanzar un equilibrio entre lo deseable y establecido formalmente en los planes, programas y enfoques metodológicos, pedagógicos y evaluativos.
4. Mediante procesos de gestión se logra la coherencia entre la universidad como institución de formación profesional y las demandas y tendencias de la sociedad, a fin de lograr pertinencia y flexibilidad en el proceso formativo.

Por tanto, la gestión curricular será entendida como la estrategia que se utilice en el desarrollo del currículo en una institución donde median factores humanos, legales, administrativos y económicos con el fin de lograr el proyecto educativo propuesto desde la filosofía institucional.

2.4. Dimensiones de la Gestión Curricular

La gestión curricular al ser una herramienta del quehacer cotidiano de las instituciones se ve implicada en una serie de acciones relacionadas con aspectos técnico-instrumentales (Beltrán-Velíz, 2016), donde se dedica tiempo a otras tareas administrativas que distan de lo pedagógico-curricular, y se da protagonismo a acciones de control en relación al acatamiento de la norma, a la burocracia, a la instrumentalización y a la rendición de cuentas más que a la transparencia procesual, esto no está mal, es parte del deber ser de una institución educativa, la dificultad se presenta cuando se somete lo académico a lo administrativo.

Para Álvarez, Ibarra, y Miranda (2013), la gestión esta descrita por cuatro dimensiones claves que se interrelacionan, tal es el caso del componente organizacional propio de cada institución que debe ser respetado, la dimensión pedagógico-didáctica referido al modelo educativo, al enfoque pedagógico, a las experiencias de aprendizaje y a la práctica académica; además, la dimensión social-contextual, referida a las relaciones comunitarias de la institución con su entorno; el ya mencionado componente técnico-administrativo relacionado con todas las acciones necesarias para la puesta en ejecución de las actividades académicas de investigación, docencia y extensión, vinculadas con “suministrar, con oportunidad, los recursos humanos, materiales y financieros disponibles para alcanzar los objetivos de una institución” (p. 152); así como, la convivencia vista como otra dimensión que centra su atención en el clima organizacional de la institución y las relaciones formales e informales de los individuos bajo códigos establecidos o por acciones espontáneas, por último, la dimensión sistémica, en el tanto las universidades guardan relación con otras universidades y centros de investigación y formación, así como con grupos sociales tales como asociaciones, ministerios, colegios profesionales, otros (Lago de Vergara, Gamoba, Montes, 2014)

En este sentido, cuando se retoma el componente organizacional se aduce a la estructuración de una institución por instancias, departamentos, unidades u otras denominaciones y por procesos, donde los resultados de uno son los insumos o las entradas del subproceso siguiente en el marco de la planificación y de la base técnica, normativa (Llanes-Font, Isaac-Godínez, Moreno-Pino y García-Vidal, 2014). Esto implica ver el quehacer universitario como un proceso integrado donde confluyen las acciones formativas y las estrategias que permiten su ejecución, además, de los individuos que en el interactúan.

Con la gestión se buscar articular el componente pedagógico didáctico académico con la dimensión técnico-administrativa, no es pretender subordinación de uno u otro, es complementariedad y aprovechamiento de los recursos institucionales, la gestión aborda el proceso de manera integral en función del currículo dispuesto bajo el plan educativo institucional y la dimensión social.

Así Cordoves-Mustelier, y García-Madriral (2014) determinan que:

Las universidades han sido siempre instituciones totalmente centradas en el conocimiento y su “gestión”, por lo tanto, constituye una oportunidad y una necesidad en su alta responsabilidad formadora y en la preparación

de escenarios para aplicar los métodos y técnicas apropiadas al contexto y a los objetivos de las organizaciones (p. 290).

El estudio realizado por Beltrán-Velíz (2014), determina ciertas características relacionadas con la gestión que debieran ser una constante en las instituciones de educación y que son aplicables para el grado universitario, al respecto señala la capacidad de planear de manera estratégica el entramado de actividades de la institución lo que implica la consideración de la comunidad universitaria en general y el entorno, además, supone generar óptimos y eficientes mecanismos de comunicación fundamentado en el hecho de la gran cantidad de información que genera y su utilidad. Otro aspecto fundamental que debe propiciar la gestión es la capacidad de articular el currículo como plan de formación con los intereses institucionales lo que permitirá definir prácticas de aprendizaje contextualizadas y es así como el currículo trasciende su rasgo tecnócrata, pues es determinante no solo de los objetivos y metas pedagógicas, sino que, además, debe estar imbricado con todo el accionar institucional.

Además, Beltrán-Velíz (2014), señala como característica de los gestores la capacidad para “diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la práctica pedagógica” (p. 956). Por tanto, se requiere de una gestión curricular definida, organizada, contextualizada, que propicie la transformación de las prácticas educativas y retome las demandas del contexto interno y externo de la institución, de los actores que ejecutan el programa formativo y las instancias que están implicadas en uno u otro proceso.

Según Beltrán, Carmona, Carrasco, Rivas y Tejedor (2009), la gestión se asume como mecanismo que facilita la toma de decisiones y la rendición de cuentas en el marco de las instituciones de educación que están inmersas en entornos competitivos y globalizados. De manera que se promueven procesos organizativos, se definen procesos, metodologías, indicadores de logro y determinación de los insumos y recursos necesarios para su obtención.

Esto es de suma importancia por cuanto las IES en su mayoría son instituciones dinámicas, multifacéticas, “más imprecisas que la mayoría, reflejan una gran cantidad de metas y objetivos contradictorios y, la mayoría de las veces, estos son indeterminados” (Hernández, Arcos y Sevilla, 2013, p. 83). Castro (2005), como se ha mencionado, define varios puntos a ser considerados, el primero de ellos relacionados con la definición de lo curricular en el entramado de aspectos sociales, históricos, culturales e institucionales, el segundo relacionado con la intencionalidad pedagógica, esto implica una articulación y equilibrio entre las diversas interacciones, estructuras organizativas, educativas propias del proceso de formación y los actores.

Con ello se vislumbra el papel protagónico de la gestión curricular en las IES y se determinan los diversos factores que confluyen en la práctica educativa, entendido como el macroproceso de enseñanza y aprendizaje que se ve influido por una serie de componentes, por un lado, educativos y por otro de carácter administrativo.

Es la gestión curricular un elemento fundamental de las IES y su organización, definición y consolidación marcan el quehacer institucional, el éxito de la labor académica en docencia, investigación y extensión social, las relaciones entre los componentes humanos de la institución y la maximización de los recursos en todas sus dimensiones, además, determina en buena medida el éxito y la calidad de las ofertas académicas y más aún cuando en la ejecución de los planes de estudio intervienen más de una unidad académica que implica la articulación y puesta en común de las acciones requeridas para su desarrollo.

Desde esa óptica, la gestión supone la articulación de todos los componentes en la estructura organizativa de una institución de educación superior, así como la organización de los diferentes sujetos que en el median elementos e insumos que intervienen en la ejecución de las propuestas académicas para la formación de individuos, es más que simplemente administrar recursos. Esto pareciera ser una constante en el desarrollo de las diversas carreras de una universidad, sin embargo, en las carreras de formación de profesores de secundaria se evidencia aún más la necesidad de integración, en el tanto, los modelos de formación simultánea implican la integración del componente disciplinar y el pedagógico, de manera paralela-conjunta.

La gestión curricular implica entonces tener una conceptualización del currículo que supere la asociación de este término con el pensum o la prescripción e incorpore recursos institucionales necesarios para la ejecución de los diversos cursos, de manera que a continuación se expone como en el proceso histórico y de evolución el término de currículo también se ha ido ampliando, esto por un lado refiere a la naturaleza misma de construcción epistémica y por otro a las presiones que se ejercen desde las mismas instituciones educativas por ampliar el término.

Hasta aquí, ha de notarse que la gestión curricular:

1. Articula lo estructurado como contenido con la práctica pedagógica.
2. Permite hacer las adecuaciones del currículo según las necesidades específicas que surjan de su aplicación, promoviendo la flexibilidad curricular.
3. Mediante la planificación, la organización, la evaluación y la sistematización, contribuye al mejoramiento de la práctica docente y de la calidad en la formación.
4. Articula el escenario educativo, político y administrativo de la institución, es un componente elemental de la gestión pedagógica de la institución.
5. Promueve la generación de estrategias institucionales que articulen la docencia, la investigación y la acción social con el plan de formación y el aparato normativo de la universidad.
6. Genera las condiciones académico-administrativas más favorables para la ejecución del plan curricular.

2.5. Evolución del término Currículo: definición y enfoques

Como se ha descrito la gestión implica una relación directa con el currículo, sin embargo, es necesario clarificar el término, por cuanto la palabra currículo tiene tantas acepciones como autores lo han estudiado.

Etimológicamente el término proviene del latín *currere* que significa carrera, y su uso ha determinado en cierta medida la conceptualización del mismo, de manera que Gimeno (1998), citando a Rule (1973) acuña el término con dos aspectos de los más comúnmente asociados, uno relacionado con el cúmulo de experiencias de aprendizaje que pueden ser obligatorias, opcionales, intencionadas, conscientes, planificadas o no a fin del logro de los objetivos específicos de formación; o bien como el listado de contenidos, objetivos y resultados específicos que se esperan.

Precisamente, la Real Academia Española (2018) lo define como “plan de estudios” o “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades”, esto referido a programa de contenidos, actividades debidamente planificadas, organizadas y determinadas a fin de ser evaluadas con el objetivo de calificar el grado de dominio cognitivo, procedimental y actitudinal que el estudiantado ha adquirido en su ejecución.

En este sentido, el desarrollo del término se ha ido ajustando en razón a la misma evolución del proceso educativo y las necesidades sociales. Gradualmente se ha pasado de la concepción tecnócrata donde el currículo es un cúmulo de contenidos enlistados y organizados vistos como un plan integral de instrucciones, a ser visto como la aproximación a experiencias formativas para llegar a un nivel cúspide, más actualizado que se concibe como lo que Gvirtz y Palamidessi (1998), llaman una compleja realidad socializadora, en el que el currículo es el proceso organizativo de la realidad institucional y la vivencia cotidiana en los procesos formativos de la institución que permea a quienes lo ejecutan: docentes y estudiantes.

Los rasgos propios de procesos organizativos y formativos responden a periodos antiguos y a formas arcaicas, por lo que Luna y López (2011) sistematizan la evolución del término de manera que establecen tres momentos importantes en su evolución: la cultura egipcia, la cultura romana y el movimiento renacentista.

Según Kemmis (1993), “el término "curriculum" aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, en 1633” (p. 11), sin embargo hay registros desde las culturas egipcias donde se dan los primeros rasgos de formación relacionados a la escritura, el arte y la literatura, posteriormente se inician los procesos de organización por niveles de formación, estructurados en elemental, medio y superior, donde las casas de instrucción tenían un papel importante y posterior a ello, con el movimiento renacentista se democratiza el conocimiento y con ello se evidencia el impacto en la evolución del término, de los cambios sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos (Luna y López, 2011).

De manera que la concepción del código curricular básico utilizado por Aristóteles y Platón, en la Edad Media que consistió en el trívium (gramática, retórica y dialéctica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, música y astronomía), se conciben como las primeras formas de educación formal que instruían en favor de las élites, es decir, son las primeras formas de un currículo establecido y formal, referido a elementos tecnócratas. Estas formas, el trívium y el cuadrivium, fueron mecanismos de formación

y de instrucción práctica y son concebidas como las primeras formas de organización del conocimiento, que perduraron por siglos. Fue así como durante la Edad Media se da una reestructuración de las formas de enseñanza y se consolidan las disciplinas, hasta llegar al sistema que comúnmente se utiliza en la actualidad.

Para Kemmis (1993), los jesuitas a finales del siglo XVI emplearon la disciplina para describir los cursos, basado más en un orden estructural que secuencial. Por otra parte, es hasta 1912 cuando Franklin Bobbit establece las primeras definiciones de currículo relacionadas a las experiencias de aprendizaje que permitían el desarrollo de conocimientos y habilidades para enfrentar las situaciones de la vida adulta (Bobbit, 1918), para esa misma época Charters (1923) establece la necesidad de considerar la construcción curricular no solo desde las experiencias sino también incluye el elemento institucional al currículo, es decir incorporar los ideales educativos desde lo que socialmente se requiere (García, 1995).

Posteriormente, Rugg (1927) citado por García (1995), concebía el currículo como el programa de enseñanza completo en el que intervienen docentes y estudiantes, así como los objetivos, actividades, materiales y la conformación de unidades de aprendizaje, considerando las necesidades sociales e individuales de los actores que en él participan, sin prestar mucha importancia al tema de la planeación curricular detallada y considerando la importancia de ejecutar el currículo en espacios abiertos de aprendizaje, con planeación básica de los objetivos y considerando las particularidades del contexto y del estudiantado. Unido a esto surge el trabajo de Caswell y Campell (1935) quienes asumen el currículo desde una óptica de aprendizaje como experiencia, donde el individuo está inmerso en ambientes de aprendizajes previos a la escuela (como currículo formal) durante su proceso educativo y acompañado de docentes que son facilitadores de su progreso educativo.

Esta evolución de la concepción curricular permite que para la década de 1950-1960 se trascienda a un concepto más ampliado que supera la idea de listado de materias e incluye elementos internos y externos de la institución educativa, de manera que se convierta en “un subsistema del sistema educativo” (Luna y López, 2011, p. 67).

Esto da paso a las concepciones relativamente recientes del término, donde se encuentran autores como Tyler, más centrado en procesos de evaluación, pero que su teoría contribuyó de manera significativa en la consolidación de una nueva concepción curricular, en el tanto consideró los objetivos, los contenidos disciplinarios, los métodos, la organización y la evaluación con elementos fundamentales del currículo, aspecto que aún forman parte de los principios curriculares en los procesos de diseño y ejecución. Otros autores como Habermas (1972), Hilda Taba (1974), Stenhouse (1975), Zabalza (1987), Kemmis (1993), Torres (1996), Gimeno (1998), Grundy (1998), Peñaloza (2005), Marrero (2015), Martínez (2015) conciben el currículo desde sus ópticas, algunos incorporan elementos centrados en el proceso de enseñanza, otros incorporan elementos institucionales y otros aspectos sociales todos requeridos para pensar en una concepción ampliada del término.

Lo que se muestra de esta evolución es que sin duda el currículo refiere a la intencionalidad de formación que tiene una institución educativa frente a sus propios intereses filosóficos que dieron paso a ella y frente a las necesidades del contexto que obligan a la organización educativa a plantear nuevas formas para abordar los retos, conflictos o tendencias en todos los campos de formación, implica organización de

contenidos formativos, planeación de experiencias de aprendizaje, evaluación de la evolución del estudiantado en favor del conocimiento y desarrollo de habilidades y destrezas, así como el contexto a lo interno de la institución, además del local, nacional y regional en el que se desarrolla la institución y las características del sector y de la disciplina.

Con motivo del cambio en la perspectiva del término, acuñado a aspectos sociales e institucionales se consolida un avance significativo del término. En el análisis de los diversos autores se denota un giro hacia los aspectos sociales y la razón social de las instituciones educativas, en este caso de educación superior, que deben estar en constante interacción con su medio de impacto para reconocer los cambios y las innovaciones en sus propuestas de formación para atender y promover el desarrollo de los diversos sectores productivos, sociales y culturales.

Específicamente es importante analizar varias definiciones del término currículo, para lo cual Estebaranz (1999) intenta presentar de manera cronológica, la evolución del término, lo que permitirá rescatar conclusiones más adelante; al respecto, se menciona a Dewey, Bobbit, Caswell y Campbell, con los cuales se retoma la definición tradicional de currículo visto como estructura organizativa de conocimientos, donde el docente es un director y planificador de experiencias de aprendizaje y con ello adiciona el desarrollo individual del estudiantado como otro elemento de la definición de currículo, trascendiendo la programación de contenidos como garantía de la sucesión de conocimiento y control social.

Siguiendo con Estebaranz (1999), Bobbit reconoce el currículo como campo de actividad profesional, reconoce la planificación de actividades formativas dirigidas y no dirigidas que mediante experiencias programadas desde la institución contribuyen al desarrollo individual, su aporte fundamental es ver el currículo como un proceso de reforma social pues considera las condiciones sociales externas a la institución como elemento determinante para la definición de contenidos, con ello la realidad social se hace parte del currículo. A ello se suma lo expuesto por Caswell y Campbell quienes desde 1935, consideran el currículo como todas las experiencias del individuo sean intencionadas o no.

Posteriormente aparecen los autores de corte político, quienes centran la definición del término en función de los objetivos que desde la institución se ha previsto que se deban cumplir, aquí se denotan en su mayoría los aportes de Ralph Tyler, donde cree el currículo como proceso de producción y determina que los acontecimientos vividos por los niños en las escuelas es currículo, en el tanto son producto de las acciones que promueven los docentes y en su concepción incluye la responsabilidad de las escuelas en las experiencias de sus estudiantes (Tyler, 1973).

Los aportes de Tyler en el desarrollo del término curricular marcaron una etapa importante pues se consideran en pleno dos elementos que son incuestionables: los contenidos y objetivos de aprendizaje y las experiencias en el proceso, sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX la concepción del término se amplía y se reconocen otros elementos como relevantes en la definición, tales como contexto, realidad social, institución como un todo.

Con ello, Grundy (1998) retoma la definición de Stenhouse que al respecto señala:

...el curriculum como una pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza, y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación. (p. 103)

La experiencia en el campo del curriculum nos indica que las variables contextuales en la escuela y su medio ambiente son tan importantes que no pueden establecerse recomendaciones generales. (p.114)

Esta definición trasciende el ámbito institucional e incorpora elementos externos que permean el currículo y lo transforman. Al respecto Tanner y Tanner (1980) definen el término como:

El conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendizaje en sus competencias personales y sociales. (p. 76)

Otro aporte relevante lo hace Hilda Taba en 1982, cuando anota que “planificar el currículo 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), con lo que incorpora el tema de las situaciones y circunstancias idóneas para el desarrollo del currículo, referido a todos los insumos materiales y humanos necesarios para el desarrollo del mismo.

Otro elemento incorporado a la definición del término refiere a aspectos políticos por lo que Kemmis (1993) cita:

El curriculum es 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)

Esta aseveración, si bien se podría aducir que no refiere a un elemento nuevo, considerando la evolución misma del término y las primeras formas de organización de los contenidos, en el trivium y el cuadrivium, que significaban dos orientaciones una referida a la forma de adquirir conocimiento, a la adquisición de conocimiento para pensar y autoaprender y otra en función de la instrucción básica para el sustento diario, para conocer y desempeñarse en el mundo. Ahora bien, este elemento político refiere también al marco normativo institucional y a los planes educativos de la Institución o del país, lo cual hace notar la relación que el currículo tendrá con su contexto próximo.

Para Pozner (1998), el currículo:

Es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza.

...es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza. (p. XXVI)

Por su parte Grudy (1998) determina que:

...el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. (pp. 19-20)

Con las definiciones descritas se denota como para finales del siglo XX aún prevalecía con mayor resonancia en la definición del término los contenidos de aprendizaje y las experiencias mismas que eso implicara, sin embargo, los abordajes sociales y culturales como medios que diseñan y modifican el currículo no se apropiaban todavía de la definición. Esto cambia a inicios del siglo XXI cuando autores como Castro (2005) definen que “el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas

educativas humanas, el currículo se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia del currículo” (p. 15).

Esta definición amplía la visión e incursiona en elementos también referidos con enfoques curriculares por cuanto sobrepone el aspecto humano como aspecto que transversaliza la práctica docente sobre la base de contenidos y experiencias de aprendizaje, denota entonces las relaciones personales que se ven implicadas en la ejecución del currículo.

En este punto, vale rescatar los aportes de Miguel Ángel Zabalza (2010) que al respecto dice “el concepto de currículum se ha convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos, con una escasa proyección, debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presentaba, en el ámbito de la práctica escolar” (p. II), esto aduce a que el término no está acabado ni completo, y se refiere a “todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de «oportunidades para el aprendizaje»” (Zabalza, 2010, p. 28), por lo que el “currículum es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone en un plan de acción adecuado para la consecución de esos objetivos” (DCB³, pág. 21) (citado por Zabalza, 2010 pp. II-III).

De esta definición de currículo no se descartan dos elementos intangibles, pero sí medibles en el proceso formativo del individuo, por un lado, el desarrollo personal y cultural que el currículo promueve y por otro la responsabilidad de las instituciones educativas que también invierten, como compromiso público, a la transformación de realidades.

Las diferentes concepciones en el término refieren indudablemente al proceso de evolución misma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de cierta forma se pasa de un currículo técnico, basado en fines a un currículo práctico basado en medios. Bajo los principios del currículo técnico “se creía que, si se enunciaban muy bien los objetivos, ello garantizaría que el producto era más cercano a lo que los objetivos proponían” (Álvarez, 2010, p 72). Por su parte Grundy (1998) menciona que el interés técnico “constituye un interés fundamental por el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes con fundamento empírico” (p. 29).

Este interés técnico del currículo pretendió la estructuración formal del aprendizaje basado en objetivos como control en ambientes sociales netamente reproductivos, donde era necesario la formación “controlada”, “mecanizada”, que hace de las Escuelas centros de reproducción con relaciones jerárquicas de poder entre la teoría y la práctica según Apple (2004), en este sentido se establece una relación lógica entre la teoría y la práctica, donde la segunda responde netamente a lo establecido en la primera y por tanto, el ambiente se hace objeto, sin que medien procesos de interpretación.

Por su parte el interés práctico del currículo produce un cambio en la concepción de la realidad y como el ambiente puede ser parte activa de los procesos de aprendizaje,

³ DCB: Diseño Curricular Base. En la cita se mantienen las siglas respetando la forma realizada por el autor en mención.

al respecto Grundy (1998) cita “se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él” (p. 30).

Esta nueva concepción permite ver el sujeto inmerso en un ambiente de aprendizaje, son complemento, se permite la experimentación para la comprensión de la realidad mediante la interacción, por tanto, el interés práctico “genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto)” (Grundy, 1998, p.32), aquí el conocimiento surge de la relación de los sujetos con la realidad y no sobre la realidad como objeto, razón por la cual se resalta la acción y no el producto, las proposiciones y no las prescripciones.

Lo anterior, implica una apropiación de la realidad como medio de aprendizaje, que, mediante la práctica educativo-pedagógica, los sujetos que ejecutan y vivencian el currículo puedan tener experiencias de aprendizaje mediante la interacción y reflexión con base en contenidos científicos y culturales en contextos determinados, institucionales o externos (Álvarez, 2010).

La concepción práctica y crítica de currículo pone de manifiesto la acción, la reflexión, el acercamiento a la realidad donde el estudiante aborda el contenido mediante la práctica y donde el contexto se hace práctica, es una articulación constante y dinámica, un ir y venir de aprendizajes y no recetas de aprendizaje, al respecto Freire (2011) cita “la liberación de la educación consiste en actos de cognición, no en transferencias de información” (p.53). Estos medios de aprendizaje propician la participación activa y permanente del estudiante y del docente, en donde se establecen ambiente de aprendizaje para ambos sujetos, así entonces se reconoce la naturaleza social del aprendizaje.

Estas adiciones al término de currículo se concretan en algunas definiciones de autores como Grundy (1998), que cita “el curriculum no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (p. 160); a su vez Gimeno (1998) determina “el curriculum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios” (p.16). Y Peñaloza (2005), refiere al currículo integral, basado en la enseñanza en el tanto debe estar constituido por una serie de conocimiento de índole general, profesional, así como de prácticas, actividades y acciones complementarias a la formación, esto también exige gestión.

A manera de síntesis se presenta la siguiente figura en la que se resume la evolución del término y los diversos elementos que se le han ido agregando a la definición, conforme su consolidación y mayor uso del concepto.

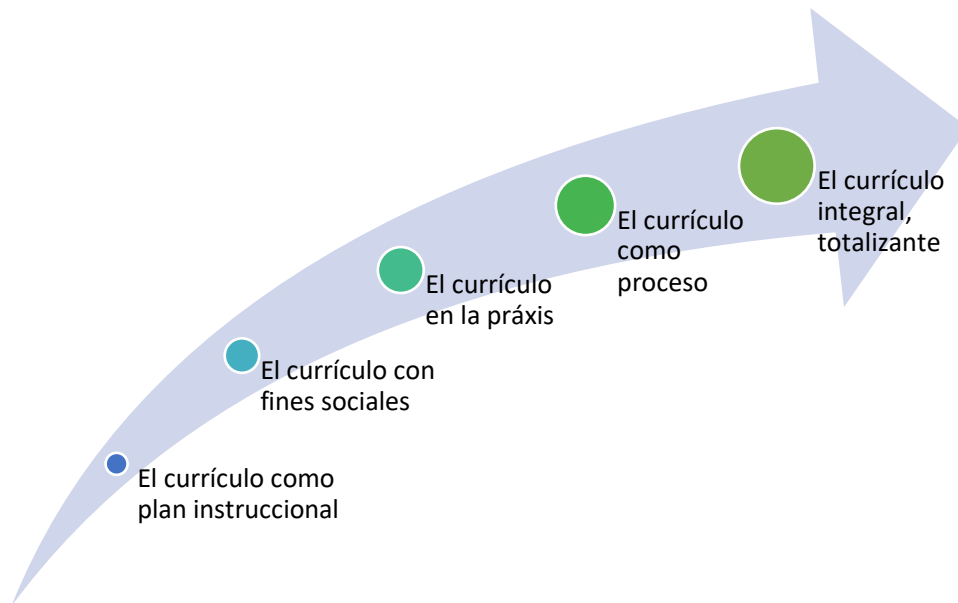


Figura 3. Evolución del término currículo, desde la perspectiva de la enseñanza. Esta figura es elaboración propia desde la perspectiva de la investigadora con fundamento en la literatura estudiada de los diversos autores mencionados.

Recientemente, el concepto incluye otros elementos y su concepción se aplica a otros ámbitos en el tanto Fernández (2010), concibe el currículo como espacio público donde se entrelazan cuatro aspectos fundamentales: la construcción colectiva, la relación teoría-práctica, el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y la didáctica crítica, con estos elementos se trasciende las concepciones básicas y reduccionistas y se visualizan elementos que permean el currículo desde su diseño hasta su ejecución y evaluación como un todo.

Hernández y Murillo (2016), lo definen como la teoría curricular posmoderna, marcada por la deconstrucción de la realidad como medio de aprendizaje, emerge entonces, la investigación biográfica que le permite al aprendiente comprender su objeto de estudio desde lo cognitivo, lo afectivo y la acción propiamente, pasando de un currículo basado en principios tácitos de enseñanza a modelos humanos e integrales de aprendizaje.

Es por ello que el término currículo debe verse desde varias vertientes: como todas aquellas intenciones institucionales que se ofrecen para que el estudiantado aprenda; como el conjunto de recursos, algunos de ellos provenientes del Estado, que se ponen a disposición para el logro de las intenciones, en función de la realidad social y considerando los aspectos internos de la institución pretendiendo así pertinencia académica y social del currículo (Zabalza, 2010); y como el conjunto de actividades de aprendizaje permanentes que le permiten al estudiantado su desarrollo como ser integral.

Esto atribuye varias funciones complementarias del currículo, una de ellas la publicidad en función de lo que se ha comprometido la institución educativa en hacer y lo que el estudiante como profesional llegará a hacer para la atención de las necesidades sociales y la transformación de la realidad, además, de ser la orientación en

términos del rumbo u hoja de ruta a lo interno de la institución, sobre la cual debe establecerse la práctica pedagógica y se deben brindar las condiciones en el entramado de funciones institucionales, así los diversos actores deben apuntar a su logro. Cuando se habla de condiciones se refiere a los contenidos formativos; a los métodos didácticos; los sistemas de organización interna; los recursos materiales y de servicio; a la cualificación y cuantificación de los profesores y el desempeño profesional que se espera de ellos. Con ello se retoman las preguntas iniciales que propician la reflexión de todo currículo:



Figura 4. Interrogantes base del currículo. Esta figura es elaboración propia desde la perspectiva de la investigadora.

Este transitar por la evolución del término, permite retomar a Hernández y Murillo (2016) que mencionan al menos cinco grandes concepciones del vocablo: la primera de ellas relacionada con los contenidos de la enseñanza, la segunda con los planes escolares (como listas de referencia), la tercera como experiencia entre la enseñanza y el aprendizaje, la cuarta como construcción social y la última como disciplina.

Para esta investigación se retomarán estas concepciones pues considerar una sola de ellas podría representar la exclusión de elementos importantes que responden a visiones parcializadas y el complementarlas permite pensar en lo que se denomina un currículo integrado y articulado.

Por ello el currículo de una institución de educación superior siempre articula, el deber ser, referido a las pretensiones educativas que implican su definición por disciplina y su organización según los intereses educativos y en el marco de la normativa institucional que rige los procesos de enseñanza y aprendizaje, implica el diseño curricular considerando las necesidades de formación, las tendencias de la disciplina y las posibilidades de formación según los recursos institucionales. Esto implica la

planificación educativa en el tanto la didáctica responde y complementa los objetivos de aprendizaje previstos, desde lo que Luna y López (2011) denominan la dimensión epistemológica del currículo.

Por otra parte, el currículo visto como experiencias de aprendizaje obliga a la vinculación de la enseñanza de contenidos específicos con el contexto real y participativo, donde se medie el proceso de formación práctico, fundamentado en un contexto social que revela las necesidades por sectores sociales, productivos y culturales y que es capaz de instruir al estudiantado para la atención de las dificultades sociales y la resolución de los problemas detectados, con ello a la transformación social a la cual están llamadas las Instituciones de Educación Superior. Es diseñar con prospectiva los logros a los que se desea llegar, los medios que garantizan el alcanzarlos y la forma en que se evaluarán.

Finalmente, el currículo como proceso pretende la integralidad y la reducción de disparidades entre lo que se pretende y lo que se hace, con una visión sistémica donde el diseño se nutre de la ejecución y de la evaluación y estas dos a su vez del diseño, es una relación de complementariedad permanente entre los tres momentos. Además, reconocer el currículo como proceso implica no solo la relación de las dimensiones social, epistemológica, psicoeducativa y técnica (Luna y López, 2011), sino las relaciones a lo interno de la institución como parte de la ejecución del currículo, donde se articulan los ejecutores (docentes y estudiantes) y los recursos (administrativos, materiales, económicos, tecnológicos, de infraestructura).

En síntesis, el currículo “es visualizado, por una parte, como intención, plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela; por otra parte, también se percibe como lo que ocurre, en realidad” (Casarini, 2013, p. 7). Al respecto Alicia de Alba (1994), en su concepción de currículo integra: elementos culturales definidos en una propuesta educativa por los agentes externos a la universidad (sectores o grupos) y los aspectos estructurales, formales, de proceso y prácticos. Ambos elementos implican una práctica vivencial del currículo con lo cual se hace ver su complejidad como proceso, donde confluyen una serie de intereses y relaciones cotidianas que tiene vinculación con agentes internos y externos de la institución, lo que determina lo sustantivo del proceso de aprendizaje y su contextualización.

Como conclusiones de este apartado se exponen las siguientes:

1. El currículo brinda la posibilidad de concretar el plan de formación de la institución educativa en un área específica, considerando las necesidades del contexto y las posibilidades de la universidad, así como su contexto político, administrativo y social.
2. El currículo es un elemento social, que implica interacciones sociales y culturales, en el que se articulan diversos actores que lo gestionan como lo son docentes, estudiantes y autoridades, y el cual se posibilita la transformación social.
3. En el currículo se articulan los objetivos de formación, los recursos para ello, los actores de la práctica pedagógica, los actores de la práctica administrativa que respalda el componente docente.
4. El currículo es la razón fundamental de las IES en el tanto define los rasgos de la formación, responde a las necesidades del contexto y

del sector social específico y entrelazan todos los componentes académico-administrativos de la universidad.

5. Mediante el currículo, las universidades pueden analizar la realidad de la disciplina y del entorno para ser garantes de formar profesionales que sean pertinentes y que funjan como agentes de cambio, en el tanto se combine la investigación, la docencia y la extensión.

2.6. El currículo como experiencia de aprendizaje

Considerar una definición parcializada del término refiere a una visión parcializada del proceso de aprendizaje, de manera que el currículo visto como experiencia en contextos específicos de desarrollo permite considerar una concepción ampliada del término de manera que se integren:

1. Los elementos básicos relacionados con los contenidos, objetivos y actividades de aprendizaje,
2. La filosofía institucional, razón de ser la institución educativa,
3. Los actores del currículo, pensando especialmente en docentes y estudiantes,
4. Los recursos para la ejecución de este: relacionados con presupuesto, infraestructura, personal de apoyo, recursos tecnológicos u otros, y
5. El contexto en el qué y para el qué se desarrolla el currículo.

Por ello se debe trascender la concepción técnica del currículo, como listado de actividades o contenidos a desarrollar, y se debe comprender como la razón fundamental de ser de las instituciones educativas, sobre el cual girarán los diversos elementos de la institución, y de esta manera superar lo que Pozner (1998) considera una orientación conductual del aprendizaje visto como “simple logro de objetivos específicos y adquisición de destrezas... y el aislamiento lógico-positivista de los resultados de las ciencias, al asumir el enfoque epistemológico del descubrimiento como una tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica misma” (p. XXVII).

Para ello se considerará la visión teórica de Stenhouse que incorpora elementos relacionados con un diseño curricular por procesos, esto por cuanto la práctica educativo-pedagógica determina en mucho el sistema educativo. Al respecto, Álvarez, 1997, recalca:

...lo curricular es lo que intencionalmente, debe hacer la universidad, es lo propio de la educación en cuanto a entidad organizada para generar posibilidades de formación y es el mediador entre las intenciones de la institución educativa universitaria (proyecto educativo institucional) y las intenciones e intereses de la sociedad (proyecto histórico cultural) desarrollado a través de acciones que realizan maestros y alumnos para

lograr la formación. Curricularizar entonces es poner en acción el proyecto educativo institucional, transformando las intenciones de este en formación real de las personas que lo desarrollan a través de los programas de las diferentes disciplinas y profesiones que ofrece la universidad. Poner en acción el proyecto educativo es organizar todos los procesos (administrativos, académicos, investigativos, etc.), todos los actores (directivos, docentes, investigadores, administrativos, estudiantes), todos los recursos (físicos y financieros) y los espacios físicos; para hacer una práctica educativa-pedagógica, que alcance la formación que se quiere siempre en función de la propuesta educativa de la institución (proyecto educativo institucional). (p. 60)

Por tanto, el término currículo en ésta investigación considera la multiplicidad de significados que pueda tener el término, no solo por su evolución histórica sino por lo que realmente impacta en las instituciones de educación, todas son complementarias, ninguna es excluyente de las otras, así es como Pozner (1998) retoma que el currículo es concebido como los resultados esperados de aprendizaje, esto comprende desde la definición de su alcance, como su secuencia y lo relaciona con las experiencias planeadas. Así también se considerará lo expuesto por Casarini (2013) y se verá la educación “como un medio para alcanzar un fin (considerado este como resultado de aprendizaje) por lo que, el currículum es la planeación necesaria tanto de los fines – resultados de aprendizaje- como de los medios educativos para obtenerlos” (p. 6). En este sentido, el currículo es pensado como un proyecto educativo, que integra procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados.

Pensar el currículo como elemento práctico procesual, es pensar desde una lógica positivista, donde la epistemología se ve desde el componente social, que en contraposición a los enfoques técnicos remite a prácticas y concepciones contextualizadas, pese a ello no las excluye, donde los elementos de enseñanza y aprendizaje refieren a actividades vivenciales, centrando la atención en el proceso que recorre el estudiantado y el docente para alcanzar lo previsto y trascender de los objetivos planteados. De manera que se integran lo que Gimeno, Feito, Alonso, Perrenoud y Clemente (2012) definen como tres elementos interrelacionados pero distintos, a saber: los fines, objetivos y motivos; las acciones y actividades que se desarrollan; y los resultados o efectos reales, las dos primeras “guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas” (p. 36) y los resultados:

...no son directamente visibles. Tienen que ser inferidos a través de nuestra observación, pidiendo manifestaciones de los sujetos, provocando respuestas, como son las pruebas de evaluación. Con estas “aproximaciones” queremos llegar al conocimiento de los resultados efectivos, pero tampoco cabe en este caso pensar que los efectos reales del aprendizaje son idénticos a los resultados constatados o evaluados. Podemos dar por supuesta una relación, pero vuelven a ser realidades diferentes. De ahí la radical imposibilidad de pretender que los objetivos o fines de la educación y de la enseñanza se correspondan con resultados de aprendizaje como si fueran aspectos totalmente simétricos. (Gimeno et al., 2012, p. 36)

Con ello se denota el currículo como proceso, como praxis, donde los elementos se interrelacionan y se complementan, así el proyecto educativo de la institución debe ser expuesto en el plan curricular, mediante la definición de las necesidades sociales y las tendencias de la disciplina, la relación con la filosofía institucional, la consideración de los recursos disponibles para su ejecución, la definición del objeto de estudio y sus áreas disciplinares así como la determinación del componente psicoeducativo que permitirá la mediación y la evaluación, y por último, la determinación de los contenidos curriculares, que todo ello, puesto en práctica tiene efectos evaluativos reales y comprobables.

La ejecución del currículo es precisamente el tema en cuestión, lo que se refiere a gestionar el currículo, partiendo de la amplitud del término currículo y enlazándolo con su desarrollo, ante ello se hace meritorio detallar el concepto gestión como la integración de una serie de elementos que pueden mejorar las prácticas cotidianas tanto académicas como administrativas.

Además, cabe anotar algunas consideraciones, en función del currículo visto desde el plano praxeológico, que muestran la concepción más amplia del término a razón de incorporar los elementos internos y externos que se vinculan en el aprendizaje:

1. La connotación del término acuña elementos propios de las bases mismas de la formación referidas a contenidos y objetivos e incorpora elementos contextuales de la realidad en la que se está inmerso, sea a nivel geográfico o de sector productivo, social.
2. La praxis asume un rol fundamental desde la concepción misma del plan de formación e inevitablemente en su ejecución, con ello la realidad se exige como medio de aprendizaje que le confiere materialidad al saber.

3. La función docente varía, se maximiza, se reconoce como acción facilitadora, medio de aprendizaje que también aprende y se reconstruye.
4. La investigación es una herramienta imprescindible para la construcción y definición de saberes, y para su desarrollo, es un pilar en la formación y en el aprendizaje colectivo del estudiantado y del profesorado que exige la actualización constante.
5. Intervienen elementos estructurales, procesuales, evaluativos a fin de interconectar los elementos teóricos, prácticos, epistémicos, institucionales, sociales y culturales.
6. Se tiene una visión ampliada del aprendizaje donde median los propósitos y donde interactúan todos los agentes institucionales, referidos a recursos, personal docente y estudiantado al amparo del desarrollo de una práctica vivencial.

En el plano institucional según Pineda y Orozco (2016), el currículo como experiencia de aprendizaje implica una movilización de su organización interna y de su respuesta al entorno, partiendo de la praxis para la construcción y reconstrucción de saberes y aptitudes, dejando de lado el control y centrando el equilibrio en una práctica pedagógica real, donde más que el control, las normas y el deber ser impere la experiencia como medio de aprendizaje permanente dentro y fuera de la institución y donde los agentes ejecutores del currículo tienen como característica el dominio disciplinar, la actualización permanente y una filosofía prospectiva.

2.7. La Universidad y su contexto como parte del currículo y la gestión

Ahora bien, una vez analizados los términos gestión y currículo es preciso comprender su relación en el marco de las universidades, de manera que, las Instituciones de Educación Superior, responden a un carácter social de formación que tienen su fundamento en las primeras formas de instrucción que se dieron desde la Edad Media, así la creación de universidades responde a la necesidad social de contar con aportaciones académicas que produzcan y reproduzcan el conocimiento en todas las áreas y que además, se posicione en los planos académicos de la docencia, la investigación y la extensión en todas las áreas disciplinarias.

Según Rodríguez-Gómez (2015), el modelo de crecimiento generado en la década de los ochenta y noventa en América Latina, hizo surgir una serie de cambios en la oferta educativa y con ello en las instituciones de educación superior que debían responder a la crisis económica y a las pautas neoliberales, aspecto que no pudo ser del todo abarcado y dio paso a la liberalización de los estudios superiores y con ello al surgimiento de instituciones de educación privada que también pretendían la especialización en la formación superior.

Lo anterior implicó que la labor académico social de las universidades, por un lado, se centrara en la especialización del conocimiento con el fortalecimiento y la consolidación de diversas disciplinas y la gestación de nuevas áreas de conocimiento, lo que involucró la individualización a lo interno de las instituciones según las áreas temáticas que se abordaran (Rodríguez-Gómez, 2015). Esto dio sentido a la

organización estructural de las instituciones por cuanto se determinaron Facultades, Institutos, Escuelas, Departamentos o Unidades Académicas, este último concepto que aglutina institutos de investigación y escuelas con objetos de estudio específicos.

Unido a esta especialización que se generó a lo interno de las instituciones de educación superior, a nivel social se instauraron diversas instituciones privadas de orden formal y no formal que ofrecieron una opción más para la profesionalización de la población centrándose en el elemento formativo más que investigativo y de acción social.

Otro de los cambios que surgen de la dinámica social, económica y política de las décadas ochenta y noventa es el cambio en la concepción curricular, tal y como se ha mencionado en, la definición del término se amplía y trasciende los fines para abarcar objetivos y experiencias de aprendizaje, se consolida el elemento de evaluación y con ello el currículo es visto como praxis en contextos y entornos específicos, todo ello permitió que “paulatinamente, la cultura de la evaluación se fue adueñando del espacio en que opera la gestión de las universidades” (Rodríguez-Gómez, 2015, p. 87) y la visión sistémica se instauró en las instituciones abarcando los procesos de diseño, ejecución y evaluación, esta última tendiendo a ser incorporada desde el inicio mediante la evaluación ex ante, durante y ex pos, de manera que el surgimiento de las agencias acreditadoras también cobran auge.

De esta manera, en América Latina, la década de los años 80 y 90 fue un período de cambio trascendental, primero por los cambios económicos que demandaron nuevas formas de organización educativa y por otro la especialización en la formación, a su vez en la década de los noventa la privatización de la educación surge como una medida remedial a la saturación de las universidades por la alta demanda y la gestión de la calidad cobra relevancia con procesos de auto evaluación y certificación. Estos cambios también permearon la gestión educativa de las instituciones y con ello se da paso a nuevas formas de gestión del currículo y “la educación superior contempla la calidad como el medio que le permite asumir nuevas características para estar a tono con la sociedad” (Romero, Bermeo, Ruiz, 2014, p. 16)

Por lo anterior, concepciones más integradas de currículo cobran relevancia, con ello Stenhouse a inicios de los años ochenta apuntó al currículo como la intención de anunciar los principios y atributos esenciales del proceso formativo, de manera que este accesible al cuestionamiento público y que se pueda ejecutar efectivamente en la práctica (Stenhouse, 2003). La teoría de Stenhouse refiere a un modelo alternativo basado en los principios teóricos de Tyler y Taba con el adicional de establecer críticas a esos autores, en el tanto considera que el currículo debe extenderse más allá de los objetivos y presenta un modelo alternativo procesual (Kemmis, 1993).

De manera que en el marco de las IES el currículo y la gestión permiten tener claridad sobre los alcances y propósitos del proceso formativo, determinan el qué, cómo y para qué de la acción académica investigativa, docente y de acción con el contexto social, además, permite determinar las articulaciones existentes en la estructura organizativa en el tanto cada instancia aporta significativamente a la acción formativa. Por su parte la gestión es vista, además, como mecanismo para la evaluación institucional, por cuanto en una institución de educación confluyen el currículo, la gestión docente, la gestión curricular y la gestión de calidad.

El currículo como mecanismo de orientación formativa que implica objetivos, contenidos, enfoques metodológicos, pedagógicos y evaluativos en los que interactúan los diversos actores del aprendizaje; la gestión docente como el desempeño y la responsabilidad del profesorado en torno al currículo; la gestión curricular como el mecanismo de interacción entre lo curricular, lo docente y lo institucional y la gestión de calidad como el mecanismo para la evaluación y la garantía de calidad de todo lo anterior.

En esta línea las universidades en los últimos veinte años se han esforzado por responder a los criterios de calidad establecidos tanto a lo interno de las mismas organizaciones como por las agencias de acreditación externas que mediante procesos de gestión de calidad otorgan públicamente garantías de excelencia. Así Buitrago, Caicedo, Gallego y Ramírez (2014), aseguran que:

...surge entonces la calidad como el nuevo paradigma de la educación, es este concepto el que pone en debate los modelos educativos existentes y la necesidad de consolidar estrategias más eficientes y competitivas que generen al modelo y a los sujetos una búsqueda de la eficiencia-eficacia que no tenga fin. (p.35)

Con ello, la gestión de calidad también refiere a un término multidimensional donde se valora y se evidencia el logro de los objetivos de formación como principio básico, el cumplimiento de criterios y estándares de corte internacional y las condiciones básicas y óptimas que deben tener las IES en el abordaje académico de los objetos de estudio y su relación con la atención de necesidades sociales y la transformación de la realidad.

2.8. Formación docente, rasgos a nivel internacional

Considerando el tema de investigación, otro elemento de importancia es la formación de docentes y cómo en ella se relaciona el currículo y la gestión. Esta investigación se realiza en el marco de carreras de formación inicial que comparten su ejecución con al menos dos departamentos de la universidad o Unidades Académicas, bajo el modelo de formación simultánea.

Es por ello por lo que, es necesario abordar el modelo de formación simultánea para profesores de secundaria en término de lo que implica en cuanto a organización y gestión curricular amparada a los requisitos institucionales y demandas particulares del estudiantado, del personal docente, así como de agentes externos a la institución tales como empleadores, sujetos todos que inciden en la oficialización del currículo y en su ejecución.

La formación de profesores de secundaria, a nivel mundial, se logra mediante el establecimiento de currículo bajo modelos de formación secuencial o simultánea. El primero de ellos refiere a un sistema en el cual el estudiantado puede no precisar su

intencionalidad de dedicarse a posteriori a la educación secundaria, razón por la cual su titulación inicial es en un área disciplinar específica y posteriormente se forma en pedagogía y didáctica, obteniendo así los conocimientos, destrezas y habilidades para considerarse profesor en el área de especialización. Por otra parte, el modelo de formación simultánea está ideado desde su concepción, planificación a la formación de docentes en un área disciplinar concreta y, por lo tanto, se estructura el abordaje de contenido y desarrollo de habilidades y destrezas en la disciplina concreta y en la pedagogía de manera simultánea.

Es así como, la formación de docentes de secundaria bajo el modelo de formación simultánea refiere particular atención, dado la sinergia y articulación de acciones que surgen no solo del diseño mismo del currículo, sino de lo que implica su ejecución. Para el caso particular de Costa Rica, éste es el modelo de formación utilizado y en el que, de su ejecución, emergen una serie de situaciones a resolver que no tienen razón de ser en el diseño del currículo, más si en su ejecución, aspectos que serán catalogados como propios de la gestión del currículo mismo.

2.9. Formación inicial docente

La formación de docentes de secundaria es un motivo de inversión en los países a nivel internacional, la obligatoriedad de la educación y los alcances que tiene la educación media en cada país hace que sus gobiernos inviertan en educación y se preocupen por mantener niveles de calidad óptimos, considerando esa premisa y el tema de investigación, a continuación se presentan los referentes de la formación del profesorado en el continente Europeo, para luego abordar el tema a nivel de Latinoamérica y particularmente el caso de Costa Rica, como país de análisis.

2.10 Referentes en Europa

Para el caso europeo, la realidad más común según el Informe Eurydice (2013), refiere a la formación inicial de profesorado con una duración tendiente a 4 años de formación y a la obtención del título de grado universitario. Algunas diferencias se reportan en términos de los requerimientos mínimos para el desempeño laboral, tal es el caso de algunos países que solicitan como mínimo el grado de Bachillerato y otros el grado de máster para el desempeño en los diversos niveles de formación. Al respecto:

...el título que con más frecuencia se exige a los docentes de la educación escolar es el título de Grado, excepto en el caso de los profesores de educación secundaria superior, que, en la mayoría de los países, han de poseer un título de Máster...

Tan solo en la República Checa, Alemania, Austria, Malta y Eslovaquia los profesores de educación infantil [...] no necesitan poseer una titulación superior, sino que les es suficiente con un título de nivel de

secundaria superior o postsecundaria. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p.15)

Algunas consideraciones generales para la formación inicial de profesorado refieren a:

1. La formación incluye un componente de capacitación profesional específica y un componente general.
2. La duración en la formación de profesores de primaria suele ser mayor que la formación de docentes de niveles superiores.
3. Hay un interés fundamental para que el estudiantado adquiera conocimientos, habilidades y destrezas en el campo de la investigación educativa.
4. Los procesos de formación tienden a promover en el estudiantado estrategias prácticas que promuevan la reflexión y el contacto con la realidad.
5. Son pocos los países que establecen requisitos específicos para el ingreso a las carreras de formación inicial, en su mayoría solo se deben seguir los requerimientos de acceso a la universidad.
6. Se ha convertido en tendencia la posibilidad de brindar formación complementaria, asistencia o tutela a los profesores jóvenes cuando se enfrentan a su desempeño profesional, en algunos casos se ha convertido en procesos de formación dual (como parte del currículo o como actividades cocurriculares).
7. La formación del profesorado debe ser constante, permanente, continua, razón por la cual se deben incorporar en el currículo el desarrollo de habilidades para lograrlo.

Pese a las constantes supra citadas, existen a nivel de Europa dos modelos de formación que tienen relación en cómo se articula el componente específico de formación y el componente general, de manera que se habla de modelos simultáneos de formación o modelos consecutivos/secuenciales. Cuando en el proceso de formación el estudiantado se enfrenta al conocimiento y al desarrollo de habilidades en su disciplina específica y al mismo tiempo lo hace en el desarrollo de habilidades y destrezas para su futuro desempeño como docente, esto corresponde a un modelo de formación simultáneo; mientras que el modelo de formación secuencial o consecutivo primero el estudiante adquiere las habilidades y destrezas en el campo disciplinar específico y luego en el campo de la docencia, en las que el estudiantado obtiene un titulación diferente. Esta diferencia se determina, además, con los requisitos de ingreso a una propuesta educativa u otra, según el modelo en el que se desarrolle, por cuanto para acceder a las carreras de formación simultánea se hace necesario haber obtenido un título en educación secundaria y para las carreras de modelo consecutivo se logra únicamente cuando ya el estudiantado tiene un título en la especialidad.

Según autores como Vega (2005), Zagalaz-Sánchez, López-Barajas, Campoy-Aranda y Cachón-Zagalaz (2011), Manso y Valle (2013), Rebolledo-Gámez (2015) y el Informe Eurydice (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013) , para el caso de primaria, en países como Bulgaria, Estonia, Irlanda, Polonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia) se mantienen los dos modelos de formación, puntualmente el caso de Francia y Portugal mantienen solo el modelo de formación consecutivo y Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía utilizan el modelo simultáneo. Por su parte, para el nivel de profesorado de secundaria inferior, la realidad es diversa pues:

En Bélgica, Dinamarca, Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía la única opción posible es el modelo simultáneo. En ocho países (Estonia, España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Hungría y Portugal), en cambio, el único modelo de formación existente es el consecutivo. En la mayor parte de los países restantes existen ambos modelos.

Para los docentes de secundaria superior general, la mayoría de los países ofrecen únicamente el modelo consecutivo o ambas vías formativas. Así pues, la mayoría de los profesores de secundaria superior general de Europa se forman mediante el modelo consecutivo. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 23)

En el caso propiamente español se incluyen los dos modelos de formación, el simultáneo para la formación de docentes de primaria y el secuencial para los profesores de secundaria.

2.11. Referentes en Latinoamérica

En la mayoría de los países de América Latina la formación de docentes surge de las Escuelas Normales que poco a poco se han ido transformando en Institutos de Formación o en Universidades, que ofertan carreras con una duración de 2 hasta 6 años (Vaillant, 2013). Pese a que el tránsito hacia las universidades es casi un hecho en los países, la UNESCO (2012) determina cuatro tipos de instituciones dedicadas a la formación docente: las universidades que a su vez están organizadas por facultades o centros de educación quienes son los responsables de la formación del profesorado para los niveles de preescolar, primaria y secundaria; las universidades pedagógicas teniendo presencia en países como México, Colombia, Honduras, Venezuela y Chile; además se encuentran los Institutos Pedagógicos Superiores que no ostentan el rango de universidades y dependen administrativa y académicamente de los Ministerios de los gobiernos y por último; las Escuelas Normales que son instituciones de educación secundaria dependientes a nivel estatal y que tienen como función la preparación del profesorado sobre todo a nivel de preescolar y primaria.

Por su parte, en un análisis comparativo de los países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Bolivia) se determinó que la formación inicial del profesorado tiene algunas semejanzas entre los países, de modo tal que la duración de las carreras media en los cuatro años de formación que incluye formación general, formación específica y prácticas profesionales supervisadas, es decir lo que se denomina un modelo de formación simultánea (Ruiz, García y Pico, 2013). Además, la UNESCO (2012), determina que la formación del profesor de secundaria incluye el conocimiento del área de especialidad por encima de los contenidos de orden pedagógico, indistintamente del modelo de formación utilizado.

Con motivo de la expansión de la educación superior, la demanda de formación en el área educativa y la proliferación de instituciones de corte privado, han generado en la región latinoamericana una preocupación inminente por los procesos de calidad, así la UNESCO (2012), ha determinado los ámbitos de mayor preocupación por parte de las agencias acreditadoras que enfatizan la calidad de las carreras de profesionalización docente en áreas tales como: requisitos de ingreso, autorización o acreditación para el funcionamiento de las carreras, políticas nacionales o elaboración de currículos nacionales, determinación de estándares pedagógicos y disciplinarios por parte de la estructura estatal de cada país, regulación relacionada con la titulación o la certificación docente. Estos aspectos son sólo algunas iniciativas a fin de regular la calidad de la formación.

En lo que respecta a la selección de estudiantes para el ingreso a las carreras de formación docente a nivel internacional y según el Programa del Estado de la Educación, 2008, muchas de los países utilizan pruebas estandarizadas de ingreso, exámenes escritos, exámenes de admisión, ensayos, historiales académicos para determinar los mejores estudiantes y la evaluación de destrezas, motivación, experiencia profesional e inteligencia emocional. Un rasgo importante es la formación de profesores en los cuales, los sistemas de formación contribuyan a desarrollar competencias “relacionadas con el desarrollo y aplicación de estrategias de pensamiento, estrategias de percepción u observación, capacidad para la toma de decisiones, consideración del contexto e individualización de las tareas” (Mata, 2004, citado en el Programa del Estado de la Educación, 2008). Esto no deja de lado la capacidad del docente por pretender la autonomía, el autoaprendizaje y la rendición de cuentas permanente.

Particularmente, en Bolivia se realizan pruebas objetivas de ingreso mediante el diagnóstico y la evaluación de aptitudes académicas, docentes, de razonamiento verbal y matemático; por su parte Brasil realiza una evaluación de las competencias genéricas y específicas, en Cuba y Paraguay se evalúa: aptitudes académicas, razonamiento verbal y matemático, cultura general y áreas curriculares formales así como la vocación y otros aspectos complementarios, mediante entrevista individual; México hace una selección con propósito diagnóstico y evalúa aptitudes académicas y razonamiento verbal y matemático. En todos los países mencionados, además, se realizan pruebas de ingreso escritas (Programa Estado de la Educación, 2008).

En el caso de los países de Centroamérica la formación de docentes está caracterizada por considerar el contexto en tres áreas: una relacionada con su entorno social y geográfico, otra con la institución en la que se desarrolla y su filosofía y finalmente con su marco histórico. Pese a eso la UNESCO (2012), reconoce el

surgimiento de temas críticos en materia de formación inicial docente, al respecto determina algunos aspectos como los corresponsables del estancamiento en los procesos de formación:

1. Bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos: referido a los conocimientos, habilidades y aptitudes que los postulantes a las carreras de formación han de haber adquirido en su educación secundaria (habilidades lingüísticas, matemáticas y de cultura general).
2. Débil calidad de los programas y los procesos de formación: enfocados en tres aspectos fundamentales, el primero de ellos es la disociación de la especialidad disciplinar y la didáctica específica, el segundo hace notar que en la mayoría de programas de formación hay una desvinculación con el sistema escolar o las políticas educativas y el tercero relacionado con la articulación del conocimiento con la práctica que les permita acercarse a su futuro desempeño profesional y con ello a la resolución de dilemas críticos.
3. Preparación de los formadores de docentes: que acarrear las deficiencias de su formación inicial y que, además, no se someten a procesos de selección objetivos, transparentes y con claros perfiles.
4. Formación universalista o diferenciada para los grupos sociales desfavorecidos: sin que se preste atención a grupos en condición de vulnerabilidad social y sin que se ofrezcan, a lo largo de las carreras, la formación y el desarrollo de habilidades para trabajar con esos grupos poblacionales en riesgo.
5. Insuficiente regulación de los programas de formación: independientemente de la institución que lo ejecute, sin bien en algunos países la regulación está presente desde la autorización de las carreras en otros casos se presentan regulaciones muy básicas, esto motiva más la generación de procesos de calidad por entes externos.

2.12. Referentes en Costa Rica

En Costa Rica durante el siglo XIX se inician las primeras actividades de formación en el país y es a finales del ese período que se da un impulso decidido en materia de alfabetización que colocó al país en condiciones superiores a nivel regional (Programa Estado de la Educación, 2005). Inicialmente, la tarea de formación docente fue una labor en la que participó el sector eclesiástico, y la responsabilidad de formación recaía sobre los sacerdotes, no existían escuelas formales de capacitación de docentes ni programas estructurados de formación por niveles (Solís, Amador, Díaz y Rodríguez, 2012).

En el año de 1814 se crea la Casa de Enseñanza de Santo Tomás y alrededor del año 1830 a nivel estatal se gestan iniciativas para la formación de docentes lo que da paso en el año 1840 a la creación, por decreto presidencial, de la Escuela Normal exclusiva para maestros con el fin de brindarle una formación específica, posteriormente en el año 1849 se crea el Liceo para niñas (Carvajal-Jiménez y Ruiz-Badilla, 2016). Fue así como se inicia la apertura de Escuelas Normales, Academias de Formación y

secciones normales en colegios públicos que tenían como función la formación de la actividad docente.

Posteriormente, se fundan otras escuelas normales en el centro del país tales como el caso del Liceo de Costa Rica (1887) y el Colegio Superior de Señoritas (1888), de manera que, durante esa época, se instauran en Costa Rica las bases de la formación pedagógica, manteniendo siempre la separación de la formación de maestros y maestras. No obstante, la expansión del sistema escolar nacional demandó la formalización de la actividad docente en el país, lo que impulsó la titulación de la actividad docentes, esto permitió que a inicios del siglo XX (específicamente en el año 1914) se creara la Escuela Normal de Costa Rica que asumió las actividades del Liceo de Costa Rica y del Colegio Superior de Señoritas haciendo de la institución un centro de formación y capacitación en el área pedagógica y de carácter mixto donde se formaban (con el modelo simultáneo) a mujeres y varones que emprendían la tarea docente.

Fue así como poco a poco el sistema de formación profesional universitario se va estableciendo en el país pese a la influencia política que también incidían en su desarrollo, de esta forma en 1940 se crea la Universidad de Costa Rica que acoge la sección normal de formación de educadores y que posteriormente se convierte en la Facultad de Educación, más adelante en 1973 se crea la Universidad Nacional y con la creación de estas instituciones de educación superior es que el Estado deja de protagonizar la formación de profesorado.

Como se mencionó, con el auge de las universidades la labor de formación de maestros y maestras es cedida a ellas, en particular, la Escuela Normal Superior de Costa Rica y el Instituto de Formación Profesional del Magisterio fueron asumidos por la Universidad Nacional que se gestó con el objetivo de “impulsar, democratizar y nacionalizar el modelo de crecimiento dentro de los marcos de la creatividad científica y el resguardo de la excelencia académica” (Núñez, 1974, pp. 37-38).

En la consolidación de la universidad como casa de estudios superiores poco a poco se fueron creando los centros y las facultades de formación, de esta manera a partir de 1988, en la Universidad Nacional, se crea el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), instancia que se encarga de la formación de profesionales específicamente en la educación en todas las áreas de conocimiento, puesto que al ámbito de la educación secundaria requiere de una mayor especialización por niveles de formación (preescolar, primaria, secundaria) y por disciplinas (Matemática, Español, Inglés, Ciencias y demás áreas que forman parte del currículo de secundaria). Desde entonces la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional como entes de formación pública han contribuido en la formación de profesores, esto sin dejar de lado que con el aumento de la demanda de formación en la década de los años 90, otras instituciones de educación superior pública como el caso de la Universidad Estatal a Distancia y más recientemente la Universidad Técnica Nacional así como universidades privadas de diversa índole iniciaron la oferta de programas de formación en esa área.

Ya para mediados del siglo XX las instituciones de educación superior estaban instauradas en el país y se hacían esfuerzos importantes por ampliar la cobertura geográfica y así escolarizar a la mayor parte de la población.

2.13. Características del modelo de formación docente en Costa Rica

Como se mencionó, en Costa Rica, después de la reforma educativa de 1886, la formación de docentes se realizaba en centros de formación estables llamadas secciones normales y que se ejecutaban en colegios de secundaria, específicamente el Colegio Superior de Señoritas y el Liceo de Costa Rica, posterior a ello, en el siglo XX se crean las escuelas normales, caracterizadas por una fuerte incidencia Estatal en su función y es hasta la segunda mitad del siglo que la formación de profesores de secundaria se regulariza y se convierte en responsabilidad de las Universidades Estatales (Programa del Estado de la Educación, 2008).

Con la creación de las universidades estatales y su injerencia en la formación de docentes se inicia un período de cambios a nivel de la formación docente en el país, primero la creación de las universidades, después con la expansión a nivel nacional del acceso a la educación, se evidencia la demanda de mayor cantidad de profesores de secundaria para lo cual a nivel de país se firmó el llamado “Plan de Emergencia” entre las universidades estatales y el Ministerio de Educación Pública a fin de facilitar e incentivar los procesos de formación de profesores con acciones tendientes a promover el libre acceso de estudiantes a las carreras, es decir, ingresaban aquellos que tuvieran el interés y además, que tuvieran un bachillerato en Educación Media y la conclusión estudios de enseñanza diversificada. Por último, otro cambio relevante en la formación de educadores fue la creación de universidades privadas que se abocaron a incluir dentro de su oferta las carreras de educación en primaria y en secundaria. Esto sin duda ha aumentado la cantidad de graduados a nivel nacional y la cantidad de programas de formación a nivel de grado (Bachillerato y Licenciaturas) y a nivel de posgrado (Maestrías y Doctorados).

Ahora bien, desde los inicios de la formación docente a nivel universitario los aspirantes a profesor eran instruidos en un modelo de formación simultánea que combina el componente pedagógico y el componente disciplinar, la tónica en las Universidades Estatales y a nivel de país ha sido una formación mixta donde el componente disciplinar lo imparte la Escuela que se especializa en ese campo de conocimiento y la parte pedagógica la ofrece una Unidad Académica específica que tiene como objeto de estudio la pedagogía, la didáctica y la evaluación.

Contrario a lo que sucede en otros países como Corea del Sur, Singapur, Hong Kong, Holanda, Inglaterra, Gales, Escocia, Irlanda del Norte, Finlandia y Canadá (Estado de la Educación, 2008), las carreras para la formación de docentes no incluyen ningún requisito específico y la selección refiere únicamente a la nota que se obtiene en el examen de ingreso a la universidad, esto para el caso de la mayoría de las universidades a nivel nacional.

Con el modelo de formación docente simultáneo se busca que el estudiante no solo adquiera conocimientos, habilidades y destrezas en su área disciplinar específica, dígame matemática, idioma, ciencias, estudios sociales u otras, sino que, además, adquiera conocimientos relacionados con la pedagogía, con el arte de enseñar, con la capacidad de aprendizaje colaborativo y permanente de manera conjunta y aplicada a su área de especialidad.

En un estudio realizado por el Programa del Estado de la Educación en Costa Rica en el año 2008, se determinó que de los planes de estudio existentes en el área de formación docente de siete universidades públicas y privadas el modelo de formación es simultáneo, existiendo dentro del listado de cursos, materias relacionadas con cuatro áreas: la disciplina, el área pedagógica, los cursos instrumentales y la formación en humanidades. En su mayoría el enfoque curricular utilizado refiere al constructivismo complementado con enfoque de evaluación sumativa centrado en pruebas escritas, proyectos de investigación y otras actividades que requieren del desempeño como docentes en diversos contextos, diez años después esto no ha cambiado.

En el año 2013 se determinó que a nivel nacional el 61% de carreras que se ofertan por parte del sistema de educación superior público y privado, refieren al área de las Ciencias Sociales y de la Educación esto implica que la mayor cantidad de profesionales que se ponen a disposición del mercado laboral refiere a las carreras de esas áreas (Estado de la Educación, 2015). Particularmente en el área educativa, lo que se busca con la formación de profesorado es la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y destrezas y actitudes que estén acordes con la política educativa nacional de manera que contribuyan en su ejercicio profesional a la consecución de los objetivos como país en materia de educación, aspecto que según se registra en el Quinto Informe del Estado de la Educación (2015) es un reto, puesto que la mayoría de los planes de formación inicial del profesorado no se alinean o contemplan los nuevos planteamientos solicitados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, que si bien no es el único empleador nacional, si se muestra como uno de los mayoritarios y de alguna forma es la instancia nacional que a nivel público, determina los objetivos de formación del estudiantado a nivel preescolar, escolar y en secundaria. No se deja de lado la cantidad de centros de formación de corte privado que también demandan profesorado.

De manera que, la formación inicial de profesorado debe verse acompañada no solo de rigurosas formas de diseño curricular que consideren las demandas sociales locales y regionales, sino que además, deben contemplar los planes de formación de la política nacional, lo cual implica prever revisiones constantes del currículo y acciones de flexibilidad del mismo, ahora bien, al tener Costa Rica un modelo de formación simultáneo es necesario incrementar procesos de gestión curricular que contribuya en el éxito y la calidad de los programas de formación. En este aspecto es necesario apuntar a la capacidad de las universidades al considerar el contexto y los cambios de éste, así como la orientación del currículo a los cambios, tendencias y demandas del sector mediante la adecuación y reorientación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de mecanismos de evaluación pertinentes.

En síntesis, el modelo de formación inicial del profesorado en Costa Rica refiere a un modelo simultáneo con una duración de mínimo 6 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente a los cuales se les otorga el título de profesorado en el campo correspondiente y es considerado como un pregrado universitario, por su parte los titulados como Bachilleres en el campo específico deberán cursar al menos 2 ciclos lectivos más, para el caso de las carreras que no tiene como salida lateral el profesorado estas tendrán una duración de 8 ciclos lectivos de 15 semanas o su equivalente. Esta duración es para las carreras que se ofertan desde el sector de formación público estatal, regido por el Consejo Nacional de Rectores y para las carreras que se ofertan

en el sector privado, según lo establece el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP), órgano adscrito al Ministerio de Educación Pública.

Cabe destacar que como parte de la formación profesional se requiere de la ejecución de un trabajo práctico que acerque al estudiantado a su desempeño como profesional, en la mayoría de las carreras y universidades esta práctica se realiza como parte de las materias obligatorias o incluidas en el currículo como prácticas profesionales, lo que refiere a procesos específicos que en su mayoría se desarrollan por ciclos de formación.

2.14. Atributos en la formación docente

La oferta académica para la profesionalización de la labor docente en secundaria, si bien debe considerar las políticas públicas en materia educativa de cada país y las necesidades de los entes empleadores, específicamente los ministerios de educación y los gremios educativos de centros privados, esto aún no es una realidad estandarizada en el continente Americano, pese a los intentos por lograr marcos de cualificaciones tales como Tuning América Latina (2007) y otros que procuran no solo la estandarización de la formación sino el establecimiento de consideraciones generales en los procesos de diseño y evaluación de las carreras.

Al respecto Manso y Valle (2013), definen algunas características de formación que deben tener los profesores de secundaria basados en insumos generados por la Comisión Europea y por el Finnish Institute for Educational Research (FIER), en lo que resaltan la necesidad de formar a los docentes en:

1. Competencias en la materia específica.
2. Competencias en pedagogía (métodos, estrategias, evaluación, desarrollo integral del estudiante).
3. Integración de la teoría y la práctica.
4. Cooperación y colaboración.
5. La evaluación como principio de calidad y mejora continua.
6. La movilidad docente y estudiantil.
7. El liderazgo organizacional y comunal.
8. El aprendizaje permanente.

Por otra parte, González y Sanz (2014), concuerdan en que el profesor de Educación Secundaria debe poseer dominio de la temática disciplinar, y estar preparado para la actualización constante tanto en el área de su especialidad como en los aspectos pedagógicos, además, deberá conocer ampliamente las estrategias y metodologías de enseñanza. Su conocimiento debe ser un equilibrio entre elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales, debe poseer habilidades comunicativas y destrezas en el uso de las tecnologías.

Hernández y Hernández (2011), concuerdan en la necesidad de que los programas educativos incluyan formación en el área disciplinar, didáctica y formación en el ámbito profesional, apuntan a la formación de profesionales autónomos reflexivos y autocríticos. García, Escarbajal e Izquierdo (2011), apuntan dos elementos interesantes que están acordes con las tendencias mundiales, y que refiere a la interculturalidad, en un mundo cada vez más interconectado y con programas de

formación que apuntan hacia la movilidad, lo que implica planes de estudio más internacionalizados; y la atención a la diversidad en todas sus formas.

2.15. Análisis de los modelos de formación

Los modelos de formación de profesores de secundaria sean estos secuenciales o simultáneos, presentan dos elementos que se articulan, uno relacionado con los saberes propios de una disciplina particular con el fin de dominar el objeto de estudio específico del cual luego tendrán que enseñar (formación específica) y otro concerniente a la formación teórico y práctica de la labor docente, del quehacer pedagógico (formación pedagógica).

Ambos componentes son necesarios en la formación inicial y la forma de ejecutarlos presentan sus defensores y sus detractores, si bien el modelo de mayor uso refiere a la formación simultánea esto podría deberse a lo que Esteve (2006) expone:

...en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctica, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. (p. 27)

En esa misma línea Lorenzo, Muñoz y Beas (2015) citan:

Incorporar las tres dimensiones de la formación inicial en una sola estructura organizativa facilita que la dimensión científica y la formación profesional (teórica y práctica) tengan un tratamiento adecuado y se proponga que esa formación inicial consiga profesionales de la educación. Sin embargo, en el sistema consecutivo, primero se forman científicos y, por tanto, la identidad profesional que han ido desarrollando a través de sus estudios es la de científico y no la de profesor. (p. 750)

Por su parte Rebolledo-Gómez (2015) asegura que “los modelos de formación simultánea pueden conducir a una experiencia educativa en la que el alumnado, desde un primer momento, aprende los conocimientos propios del área de conocimiento sin perder la perspectiva de la futura enseñanza a otros alumnos” (p. 133).

Estas definiciones apuntan hacia los principales retos de la formación del profesorado, y hacen notar como las experiencias de aprendizaje deben verse guiadas por la realidad social e institucional en la que están inmersos, de manera que, el estudiantado tenga las capacidades para aprender y reaprender de manera constante y, además, estén capacitados para transformar la realidad.

Si bien los modelos de formación secuencial son también utilizados, el caso de esta investigación refiere a modelos de formación simultáneos en lo que desde el diseño, ejecución y evaluación del plan de estudios se realiza de manera compartida entre dos o más instancias universitarias, una(s) relacionada(s) con la disciplina y los conocimientos específicos y otra relacionada con el componente pedagógico.

Por tal razón, se puntúan los retos en la formación docente:

1. Mejorar las capacidades docentes.
2. Incluir la realidad y las prácticas académicas como medio de aprendizaje.
3. Articular los componentes específicos de la disciplina y la formación como docente.
4. Mejorar los sistemas de calidad.

Estos retos recaen en los gestores del currículo que, desde el diseño y la ejecución de este, se deben crear los mecanismos para garantizar las condiciones de éxito y calidad.

Este punto de encuentro de los tres aspectos abordados: la gestión curricular, el currículo y la formación inicial docente demarca las concepciones teóricas sobre las cuales se versará la investigación a fin de establecer una propuesta de gestión curricular para la ejecución de las carreras.

2.16. Modelos de gestión curricular

Las universidades como organizaciones educativas dedicadas a la formación de profesionales en varias áreas deben propiciar los más eficientes y eficaces mecanismos de organización interna para lograr sus objetivos de formación. Al respecto Garbanzo-Vargas (2016), menciona que el principal reto de las organizaciones educativas “radica en propiciar las condiciones organizacionales necesarias para que se alcance un nivel óptimo de identidad y cohesión en la organización en busca de la calidad de la educación que se ofrece” (p.76).

Las demandas del entorno, los cambios institucionales internos dispuestos por normativas específicas o por reformas académicas hacen que las universidades deban atender a los cambios de manera permanente, para lo cual los mecanismos de coordinación han de procurar ser los mejores con el fin de no terminar en una afectación a la formación de los profesionales, sin embargo, no siempre es posible responder de

manera inmediata a las necesidades del entorno considerando las implicaciones que eso tiene a nivel organizacional y de recursos.

Las universidades se deben a la sociedad, a sus demandas y sus necesidades, por ello deben procurar la pertinencia social de sus programas académicos y la pertinencia académica en todos sus programas de formación, es decir una institución de educación superior debe tener una lectura permanente y prospectiva del entorno en el que participa, pero además, debe ser consiente de los recursos con los que cuenta, no solo en materia económica y de infraestructura sino en cuanto a su personal académico, que se mantenga altamente cualificado y actualizado en su disciplina y en las tendencias a nivel nacional, regional e internacional.

Lo anterior obliga a considerar la gestión curricular de la institución como un elemento de análisis que debe atender las demandas internas y externas de la universidad, en procura de buscar mejores condiciones para el desarrollo del proceso educativo de enseñanza y aprendizaje. A nivel interno hay que analizar la estructura, las características de sus integrantes académicos y administrativos, los procesos curriculares de diseño, ejecución y evaluación, los procesos de gestión académico-administrativos y otros elementos que generan indicadores de calidad como el rendimiento académico, la producción científico-tecnológica, el presupuesto económico y las tasas de ingreso, deserción y graduación entre otras. Por su parte los aspectos externos como demandas del entorno y los modelos políticos, económicos y sociales son elementos que también inciden en el quehacer de las universidades y las convierten en instituciones dinámicas que conviven con realidades cambiantes y complejas.

Este panorama hace que “la excelencia en la educación superior demanda trabajar bajo un modelo de calidad que se evalúe y mejore continuamente” (Romero et al., 2014 p. 15), implica organización, articulación y liderazgo para definir las metas específicas y establecer las mejores y más óptimas rutas de trabajo, de manera que “es asegurar la importancia de la comprensión, por parte de las autoridades administrativas y docentes, de que un trabajo sistematizado es la clave para un desempeño de metas y objetivos, libre de errores, dentro de un proyecto educativo” (Romero et al., 2014 p. 16).

Sánchez, Chica y Vilorio (2016), señalan que:

El reto institucional de la gestión directiva es el de armonizar y coordinar los esfuerzos de las diferentes áreas de gestión de las organizaciones educativas en consonancia con su horizonte institucional; horizonte que en la medida que es pertinente prepara a la institución para responder a los múltiples retos que debe enfrentar. (p. 57)

Por ello, la formación de profesionales no se da únicamente mediante un currículo estructurado, validado y autorizado, sino que debidamente gestionado por todos los actores institucionales: sean estos académicos o administrativos, con ello las gestiones académicas son tan importantes como las administrativas y ambos factores inciden en la calidad de la formación que se imparte desde las organizaciones.

En términos de gestión se requiere de una articulación entre lo político, lo ético y lo teórico desde donde se orienta la práctica universitaria (Celman, 2009), procesos amplios, colegiados que aborden el desarrollo académico de las instancias que participan en la ejecución de las carreras como tales, de alguna forma implica relaciones de poder, acatamiento a la norma y rendición de cuentas.

Como se mencionó, en el marco de la gestión surgen varios componentes: la gestión directiva vista como las acciones institucionales que se ejecutan para mantener los componentes administrativos implica dirección, planeación, coordinación, administración de recursos y organización con el fin de cumplir con los objetivos propuestos. Por otra parte, la gestión a su vez es la encargada de los procesos netamente de formación de enseñanza y aprendizaje que son los elementos clave de una organización de educación superior, implican todas las actividades académicas de docencia, investigación y acción social o extensión (Sánchez et al., 2016).

Asimismo, Santos (1990), aduce que las instituciones dedicadas a la formación “han de planificar, bajo la coordinación de los gestores educativos la actividad y buscar procesos de coherencia en el diseño y en el desarrollo de sus planteamientos” (p. 30), estas son formas de gestión curricular que Lopera (2004) lo define como “el conjunto de estrategias dirigidas por personas y cuerpos colegiados, de mando directivo, para garantizar el cumplimiento del proyecto educativo bajo condiciones sostenibles y viables institucionalmente” (p. 618).

En el proceso de evolución de las instituciones de educación superior se ha pasado por diferentes enfoques relacionados con la gestión, así se puede hablar de gestión de calidad, dirección por objetivos, dirección por valores y por último dirección estratégica (Abesada y Almuiñas, 2016). Indistintamente del término utilizado es preciso definir los elementos que conforman los sistemas de gestión y como los diferentes elementos institucionales se articulan entre sí para aprovechar los recursos existentes a nivel institucional y además potencializar los procesos de formación académica.

Por tanto, la gestión curricular, podría:

1. Organizar las relaciones entre los diversos procesos académico-administrativos de las carreras de educación, vista como el objeto de análisis en esta investigación.
2. Arbitrar entre las divergencias existentes de los flujos y las relaciones institucionales.
3. Optimizar los recursos administrativos y logísticos que se vinculan con el profesorado y con el estudiantado.
4. Establecer mecanismos para la valoración y evaluación periódica como ruta para el desarrollo de acciones de mejora.

Estas premisas se considerarán alcanzables en el tanto se comprenda que la formación docente se enmarca en un enfoque de sistemas y de las ciencias de la complejidad (Salas, 2019), puesto que el conocimiento científico esta y se crea en un sistema abierto, contextualizado y determinado social e históricamente. La educación se gesta en el marco de un sistema interrelacionado donde hay afectaciones positivas o negativas para una u otra parte, lo que resulta de importancia el equilibrio y la determinación de pautas de sinergia.

2.17. Nuevos retos de las instituciones de educación superior

Si bien las universidades cumplen un papel protagónico, que de alguna manera las hace necesarias por sí mismas, la dinámica internacional y los nuevos retos han de considerarse aspectos relevantes, por lo que Rodríguez-Gómez (2015), puntualiza que las universidades deben:

1. Contribuir a que los países cuenten con las capacidades científicas y tecnológicas suficientes para competir en una economía mundial globalizada;
2. Generar los cuadros profesionales y técnicos que la renovación de las estructuras de producción y servicios del país está requiriendo,
3. Participar en el debate sobre temas cruciales para definir las opciones de política económica, de modelo de desarrollo social, de gobierno y participación ciudadana, entre otros.
4. Anticipar y apoyar procesos de cambio en aspectos tales como la dinámica poblacional, el empleo, la distribución de los servicios de salud y educación, la impartición de justicia y el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y el patrimonio cultural nacional, por citar algunos ejemplos. (p. 84)

Por su parte Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Balán (2005) determinan como desafíos el superar los planes de estudio subdesarrollados y desactualizados, la falta de materiales didácticos novedosos e innovadores, la formación del profesorado según las nuevas corrientes de pensamiento y las tendencias disciplinares, además, se debe mejorar y asegurar la calidad de la educación superior, la rendición de cuentas en todas las instituciones especialmente, aquellas que utilicen razonablemente sus recursos

Basados en Hernández, Martuscelli, Moctezuma, Muñoz y Narro (2015) la educación superior debe contribuir a la movilidad social mediante la flexibilidad curricular de formación y de los procesos administrativos, debe comprometerse con la formación de “profesionales en todas las áreas del conocimiento, capaces de desenvolverse en un mundo cambiante y exigente; profesionales con conciencia, compromiso social y pensamiento crítico” (p. 205). Debe mantener su autonomía, su compromiso con la verdad científica, con la formación de “seres humanos libres, responsables, informados, tolerantes y respetuosos de los derechos, humanos; comprometidos con el cuidado y mejoramiento del medio ambiente” (p. 208), debe promover la responsabilidad social, mediante acciones de extensión e investigación universitaria, proteger el medio ambiente mediante la sustentabilidad y el desarrollo de proyectos que respondan,

también, a las necesidades sociales de orden nacional y global con lo cual se amplía la cobertura y se procura la expansión de la educación superior.

Estos nuevos retos implican que las instituciones necesariamente cuenten con las posibilidades idóneas para seguir posicionadas en los rangos de calidad, por lo que requiere de nuevas y más integrales formas de organización, maximización de recursos y una visión sistemática y prospectiva que les permita atender las demandas del contexto y transformar las realidades sociales hacia mejores condiciones. Con lo que “la calidad en una institución de educación superior debe ser asumida como una estrategia continua y no como una moda” (Romero et al., 2014, p. 14).

Ahora bien, cuando se trata de centrar la atención en materia de formación de docentes Rodríguez-Gómez (2015) apunta a la necesidad de “proporcionar una formación que permita procesos de adaptación permanente a las exigencias que imperan en el mundo del trabajo y acordes con los avances de la ciencia, la tecnología y el pensamiento crítico sobre la sociedad y la cultura” (p. 85). Por su parte, Imbernón (2016), señala que los “cambios sustanciales han conducido a formalizar e intensificar los procesos de formación, a reconocer la importancia de los aprendizajes informales en el lugar de trabajo y a instaurar en las organizaciones procesos rigurosos de formación de formadores internos” (p. 88).

Estos hechos asociados al auge y protagonismo de las tecnologías, hace evidente el inevitable uso del conocimiento en redes y comunidades de aprendizaje, que implica un cambio en la estructuración de los planes de estudio y de las ofertas formativas promoviendo sinergias entre las personas y mediando el proceso con diversas herramientas, técnicas y recursos digitales (Imbernón, 2016).

Además, como lo señala Imbernón (2019) el proceso de aprendizaje se debe concretar como el acto flexible, dinámico, heterogéneo, multidimensional, complejo y contextualizado, que demanda concretar la forma de organización y de aprendizaje en procesos institucionales, ideológicos, éticos y morales consensuados lo que implica mayor coordinación entre el diseño de los cursos y los ejecutores de estos, así como en el desarrollo de las prácticas.

Estos retos vinculan a las instituciones de educación superior con la necesidad a lo interno de ellas, de procurar cambio que potencialicen su razón de ser y su impacto en el contexto, de manera que nuevas formas de organización y estructuración han de ser necesarias para enfrentar los cambios venideros y para atender los retos y tendencias, ello implica transformación y la gestión curricular puede ser vista como el mecanismo que contribuirá a esas nuevas formas de institución.

Los procesos de gestión tienen que ver con gobernabilidad y con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación: solo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones educativas puede hablarse de gestión.

Gómez y Topete, 2018, P. 19

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Si bien la gestión curricular corresponde a un apartado de la gestión educativa, en la práctica, los actores del currículo: docentes, estudiantes y personal de apoyo político-administrativo recurren a la gestión curricular como el mecanismo que vincula el plan de formación profesional, las posibilidades reales de la institución y el entramado de situaciones a nivel interno y externo al que se ve expuesta la ejecución de una carrera.

La UNESCO (2015) en la Declaración de Incheon, *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*, hacen de la inclusión y la equidad un asunto prioritario en la agenda educativa mundial, eso implica el desarrollo de sistemas, a nivel de país y de centro educativo, que contribuyan a generar datos relacionados con la generación de política y gestión de los sistemas educativos, así como hacer de la rendición de cuentas un elemento cotidiano de la práctica educativa en todas sus manifestaciones.

Esa visión implica comprender el sistema educativo como un todo interrelacionado, para la cual hay que hacer una revisión y un análisis de la situación como institución a fin de comprender la importancia y razón de ser de cada componente. La Universidad, por tanto, no es ajena a ello, su currículo y su gestión deben procurar el logro de los objetivos y, por tanto, las estrategias realizadas por los gestores curriculares cobran relevancia dado su impacto y sus alcances.

Surge aquí la idea de visualizar el currículo como elemento central ante lo cual se tiene como desafíos, el concebirlo como medio para lograr la inclusión y la equidad, y ver la articulación y la sinergia de los componentes curriculares como el sustento para el desarrollo y el cambio. Esto implica el abordaje y la ejecución de una adecuada gestión curricular con visión transformacional. Por lo que el currículo se convierte en el elemento central de la política educativa (Operti, 2017).

Así entonces el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO ha realizado esfuerzos significativos en el mejoramiento de la gestión de los centros educativos, esto mediante la investigación en el área y la generación de capacitación para los actores involucrados en la ejecución del currículo.

Resulta entonces, que el tema de la gestión curricular se decanta como uno de los elementos imprescindibles para el mejoramiento de la práctica educativa institucional y por tal motivo, es fundamental hacer un estado de la cuestión relacionando con este tema.

En este sentido, por estado de la cuestión se entiende el análisis del acervo bibliográfico existente en torno al tema de investigación, es una revisión de los documentos con rigor científico académico, que permitan evidenciar el conocimiento existente del tema y el abordaje que ha tenido por parte de diversos autores y experiencias de investigación. Al respecto, Esquivel (2013), aduce que el estado de la cuestión es conocer sobre los temas investigativos, los resultados más concluyentes; recopilar los estudios llevados a cabo; conocer las estrategias y consideraciones que se han elaborado en estudios previos; y motivar a la reflexión del tema a investigar para tener insumos al generar nuevo conocimiento.

De manera que, la revisión de artículos de revistas especializadas, artículos de revistas no especializadas, memorias de congresos, ponencias realizadas en eventos de orden académico, producciones académicas de posgrado, tales como proyectos o tesis de maestría, especialidades y doctorado, refieren a los principales grupos de recursos en los cuales se puede obtener la información relacionada con el estado de la cuestión.

Al respecto, las consideraciones generales que se tuvieron para hacer el estado de la cuestión refieren a:

1. Tesoros: se determinaron las palabras clave para realizar la búsqueda en las bases de datos especializadas, las palabras se definieron considerando el Tesoro de la UNESCO.
2. Período: se consideró como principal insumo de información, los artículos, ponencias, memorias y tesis, elaborados en el período 2012-2017, sin que eso fuera determinante para la exclusión de algún acervo bibliográfico fuera de esas fechas (2018 y 2019) que brindara información relevante, y que se identificara en la revisión de las bibliografías de los documentos ubicados en el período.
3. Acceso: se consultó toda aquella bibliografía del período a la cual se tuviera acceso completo.
4. Medio de registro: se utilizó el gestor bibliográfico Endnote, en el cual la información se organizó por carpetas temáticas a conveniencia y comodidad de la investigadora, además, se realizaron respaldos de la información (archivos .pdf) en archivos personales.
5. Permanencia, recurrencia: la revisión de las bases de datos y la búsqueda de aportes significativos no fue una tarea acabada, requirió de escrutinios constantes a fin de integrar la producción bibliográfica más significativa y leer y releer los aportes académicos en la temática, para la cual se realizaba el análisis de las alertas establecidas en las bases de datos.

Los objetivos planteados para la revisión documental se señalan a continuación:

1. Conocer qué se ha estudiado al respecto de la gestión curricular en las carreras de formación docente que utilizan un modelo de formación simultánea.
2. Determinar cuáles han sido los tipos de estudios relativos al tema de la gestión curricular en las carreras compartidas; que tipo de sujetos participaron y cuál fue la metodología utilizada.
3. Describir los principales resultados y aportes obtenidos de los estudios realizados; cuáles han sido los principales temas y sus relaciones.

3.1. Revisión Bibliográfica

Como se anotó en el marco teórico la apropiación del término gestión al marco educativo, deviene de la Administración o la Teoría de las Organizaciones, razón por la cual se ha visto en la necesidad de clarificarse. Esto hace que la búsqueda y revisión de la bibliografía deba depurarse significativamente pues los resultados de hacer búsquedas con los términos gestión o currículo, evidenciarían excesiva producción académica en todas las áreas del conocimiento, pues refieren a temas generalistas.

Al respecto, se presentan a continuación las etapas seguidas para la construcción del estado de la cuestión:

I Etapa

Determinación de las palabras clave: se establecieron los mejores términos de búsqueda según el tema genérico de la investigación que refería a la gestión curricular, de manera que, sustentados en el Tesauro de la UNESCO, se siguió una lógica deductiva para definir palabras de búsqueda tal y como se muestra a continuación:

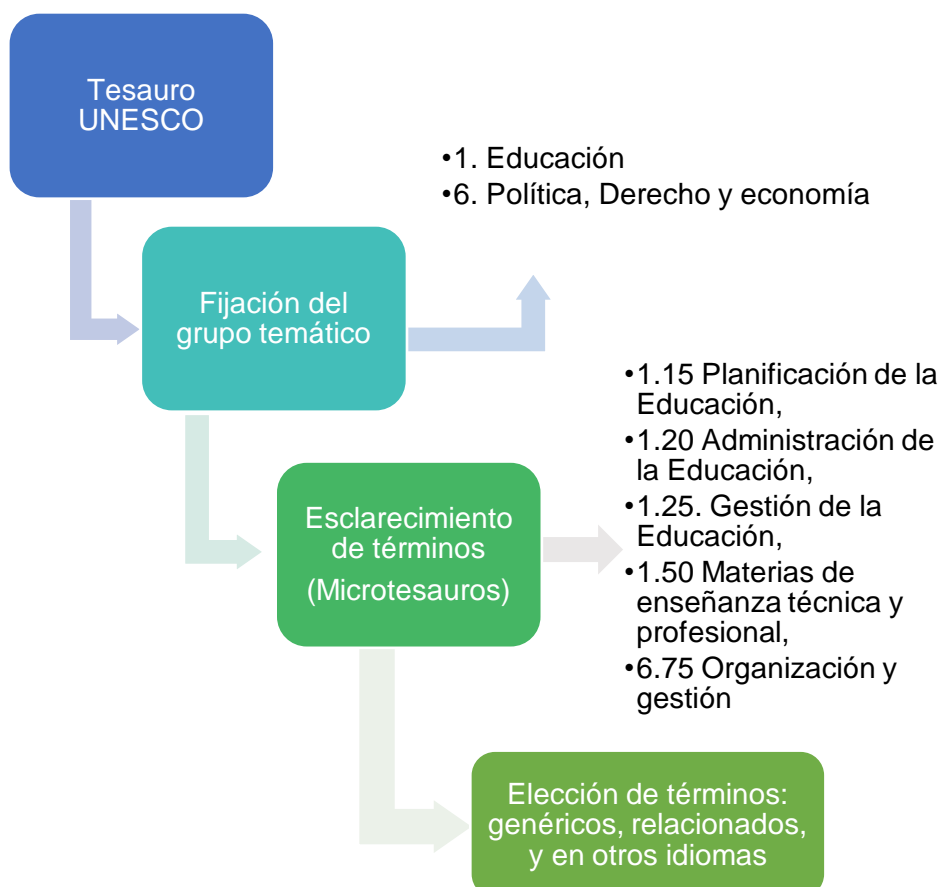


Figura 5. Ruta para la determinación de términos clave de búsqueda. Esta figura es elaboración propia.

De los siete grupos temáticos con los que se estructura el Tesauro de la UNESCO, se determinaron dos grupos de interés, específicamente: grupo 1. Educación y grupo 6. Política, derecho y economía, estos grupos se seleccionaron considerando las temáticas que engloban y su directa relación con el tema a investigar. Una vez realizado el análisis de los microtesauros correspondientes a cada grupo elegido se adoptaron los siguientes: 1.15 Planificación de la Educación, 1.20 Administración de la Educación, 1.25. Gestión de la Educación y 1.50 Materias de enseñanza técnica y profesional, así como el 6.75 Organización y gestión. Como puede notarse el mayor número de microtesauros elegidos corresponden al supergrupo Educación, por la relación que el tema tiene con esta área genérica según la clasificación de términos que

hace la UNESCO, sin embargo, no se obviaron otros aspectos de relevancia en el tema de política, dado que la gestión tiene mucho de eso.

La selección de los microtesauros se realizó considerando las definiciones propias de cada uno, así como los conceptos relacionados y las etiquetas alternativas a las que hacen referencia y su relación con la temática a investigar. El análisis de las definiciones de cada tesoro y microtesoro, hace alusión a una interrelación entre ellos, tal y como se mostrará en la siguiente tabla, en la que los términos definidos y los términos alternativos tienen una relación evidente, por lo que a partir de ahí se seleccionaron los siguientes términos de búsqueda en español y en inglés:

- a. Administración de la Educación (Educational administration)
- b. Gestión Educacional (Educational Management)
- c. Formación de Docentes de secundaria (Secondary teacher training)

Además, del Tesoro de la UNESCO, se revisó el tesoro especializado ERIC, a fin de confirmar los términos de búsqueda elegidos y complementarlos de considerarse necesario. Producto de esa revisión se ampliaron los términos de búsqueda y se agregó: Curriculum Implementation, pues refiere a las actividades relacionadas con la ejecución de los planes de estudio, este término pertenece a la categoría Educational Process: School Perspectives, de la cual también se analizó College Administration.

Otro elemento por considerar como palabra de búsqueda fue el término currículo o currículum por las traducciones y usos que la palabra tiene.

Tabla 1
Determinación de las palabras de búsqueda basados en los tesauros UNESCO y ERIC

TÉRMINOS	IDIOMA INGLÉS	ALTERNATIVOS
Tesauro de la UNESCO		
Supergrupo: Educación (1)		
Microtesauro: Planificación de la Educación (1.15)		
Planificación de la Educación	Educational planning	Conceptos relacionados: a. Administración de la Educación Etiqueta alternativa: a. Planes Educativos
Microtesauro: Administración de la Educación (1.20)		
Administración de la Educación Se refiere a una parte o al conjunto del sistema educativo	Educational administration	Conceptos relacionados: a. Gestión Educacional b. Planificación de la Educación Etiquetas alternativas: a.1: Gestión académica Gestión educativa Gestión escolar

TÉRMINOS	IDIOMA INGLÉS	ALTERNATIVOS
b.1: Planes Educativos		
Microtesauro: Gestión de la Educación (1.25)		
Gestión Educativa Se utiliza para referirse a la gestión de una institución educativa	Educational management	Conceptos relacionados: a. Administración de la Educación b. Planificación de la Educación Etiquetas alternativas: a. Gestión académica b. Gestión educativa c. Gestión escolar
Microtesauro: Materias de enseñanza técnica y profesional (1.50)		
Formación de Docentes Formación de profesores de secundaria	Secondary teacher training	Conceptos relacionados: a. Docente de secundaria b. Enseñanza secundaria
Supergrupo: Política, derecho y economía (6)		
Microtesauro: Organización y Gestión (6.75)		
Gestión Utilizar para referirse a tres tipos de tarea: responsabilidad y supervisión del trabajo de otros, atribución de mano de obra, material y capital para una producción de alto rendimiento, y toma de decisiones.	Management	Conceptos relacionados: a. Administración b. Dirección de proyecto c. Empresa d. Gerente e. Organización
ERIC Thesaurus		
Category: Educational Process: School Perspectives		
Implementación curricular	Curriculum Implementation.	Curriculum Development
Administración Universitaria	College Administration	College Planning

Fuente: Elaboración propia, con datos de los tesauros de la UNESCO y ERIC

II Etapa

Búsqueda de información: con los términos de búsqueda elegidos se realizó la búsqueda de información en las bases de datos especializadas, al respecto se siguió la siguiente ruta de investigación documental:

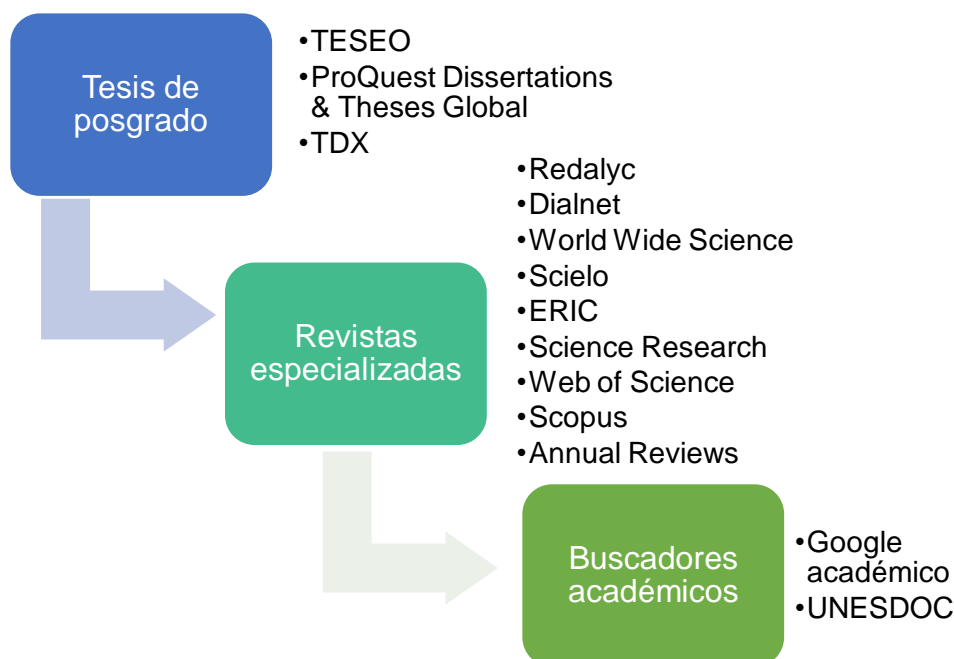


Figura 6. Etapas en la búsqueda de información, proceso permanente. Se anotan en la figura algunas de las bases de datos consultadas. Esta figura es elaboración propia.

La primera revisión consistió en identificar y estudiar las tesis de doctorado, de maestría académica o los informes de posgrado que se hayan elaborado, sin embargo, por la falta de resultados con las palabras clave, se amplió la búsqueda a trabajos finales de maestría, informes de especialidades o de maestrías, tesis de licenciatura u otros trabajos finales de graduación, lográndose ubicar 5 tesis vinculadas con el tema y no directamente relacionadas.

Posteriormente, se realizó la búsqueda en revistas especializadas a fin de tener acceso a investigaciones desarrolladas por instancias independientes, por ejemplo, asociaciones o grupos organizados, además, investigaciones desarrolladas por institutos o centros de investigación públicos y privados de impacto nacional e internacional. Finalmente, se amplió la exploración en buscadores académicos a fin de escrutar la mayor parte del acervo bibliográfico disponible.

La revisión del acervo bibliográfico se realizó atendiendo las consideraciones generales establecidas en las páginas anteriores y procurando dar respuesta a:

1. ¿Qué documentos existen, que abordan el tema según las palabras clave? ¿Cuántos de ellos son tesis? ¿Cuántos están publicados en revistas académicas?
2. ¿Existen estudios empíricos? ¿Cuál fue la metodología utilizada?
3. ¿Cuáles son los principales hallazgos o aportes a la temática?

Como criterios de búsqueda se consultó en cada base de datos los términos previamente definidos, utilizando en su mayoría la opción de búsqueda avanzada limitando los términos a los campos de título y resumen. Se analizaron solo los documentos en idioma español e inglés, se descartaron los documentos en otros idiomas como francés, ruso, japonés y alemán. También se suprimieron los documentos a los que no se tuvo acceso completo.

En la siguiente tabla se muestra la cantidad de trabajos detectados por bases de datos. Como se puede observar, además de las bases de datos descritas en la figura 6, se realizó una búsqueda específica en los siguientes sitios: TESEO, ProQuest, TDX, Dialnet, Scielo, ERIC, Science, Research, Web of science, Scopus, Annual Reviews, The University of Chicago Press Journals, Digitalia Hispánica, JSTOR.

La información que se presenta seguidamente sólo muestra los datos de las bases y con los tesauros o palabras de búsqueda en las que se obtuvieron resultados producto de la consulta a bases de tesis de grado y de revistas especializadas, los resultados de búsqueda que no reflejaron documentos se omiten, así como las búsquedas permanentes en los buscadores académicos Google académico y UNESDOC.

Tabla 2

Resultados obtenidos de las bases de datos consultadas y número de documentos analizados

BASES DE DATOS	TESAUROS / PALABRAS DE BÚSQUEDA	ECUACIONES DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ARROJADOS	DOCUMENTOS ANALIZADOS
TESEO	1. Administración de la educación or gestión educacional and formación de docentes or implementación curricular or administración de la universidad, not educativa, pedagógica	Título y resumen	9	0
	2. Gestión Curricular and formación de docentes or implementación curricular or administración de la universidad, not educativa, pedagógica	Título	2	1

BASES DE DATOS	TESAUROS / PALABRAS DE BÚSQUEDA	ECUACIONES DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ARROJADOS	DOCUMENTOS ANALIZADOS
	3. "Gestión Curricular"	Título y resumen	14	4
ProQuest	1. "Gestión Curricular"	Todo el documento	92	82
	2. Curriculum AND management	Título	16	2
	3. Educational Management	Título	20	1
	4. Educational Administration	Título	9	0
TDX	1. "Administración de la educación" or "gestión educacional" not educativa or pedagógica	Título	44	0
Dialnet	1. "Administración de la educación" or "gestión educacional"	Título	24	2
	2. Gestión curricular	Titulo	20	20
	3. Educational Management not "educativa"	Título	43	16
Scielo	1. curriculum AND management	Título	16	4
	2. (ti: Administración de la educación or gestión educacional) AND (formación de docentes) OR (implementación curricular or administración de la universidad) AND NOT (educativa, pedagógica)))	Título	2	0
	3. "Gestión curricular"	Título	5	5
ERIC	1. Curriculum AND management	Titulo	18	2

BASES DE DATOS	TESAUROS / PALABRAS DE BÚSQUEDA	ECUACIONES DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ARROJADOS	DOCUMENTOS ANALIZADOS
	2. Educational Management	Título	18	1
	3. Educational Administration	Título	20	2
Science Research	1. Curriculum management	Título	209	208
Web of science	1. TI= (Administración de la educación or gestión educacional and formación de docentes or implementación curricular or administración de la universidad), not TI= (educativa, pedagógica)	Título	2	2
Scopus	1. "Gestión Curricular"	Título	4	4
	2. "Curriculum and management"	Título		
Annual Reviews	1. Educational Management	Resumen	Journal Content (23)	3
			Supplemental Materials (28)	1
	2. Educational Administration	Resumen	Journal Content (4)	0
			Supplemental Materials (13)	3 (uno repetido Educational Management-Supplemental Materials)
			Resumen	Supplemental Materials (8)
The University of Chicago Press Journals	1. Educational Management	Resumen y Título	1	0

BASES DE DATOS	TESAUROS / PALABRAS DE BÚSQUEDA	ECUACIONES DE BÚSQUEDA	RESULTADOS ARROJADOS	DOCUMENTOS ANALIZADOS
	2. Curriculum	Resumen y Título	24	4
Digitalia Hispánica	1. Curriculum AND management	Contenido	144	98
	2. Curriculum OR Educational AND Management	Título	6	2
JSTOR	1. Curriculum AND management	Título	3	0
<i>Total</i>			841	468

Fuente: Elaboración propia

De la tabla anterior se desprende que de las 13 bases de datos consultadas se arrojaron un total de 841 resultados relacionados con los tesauros y palabras de búsqueda utilizadas bajo los términos relacionados con administración de la educación, gestión educacional, formación de docentes, gestión curricular, y los términos en Inglés: curriculum, management, educational management, educational administration, la siguiente tabla muestra la cantidad de resultados arrojados y el número de documentos analizados.

Tabla 3

Número de resultados absolutos obtenidos según las bases de datos consultadas y número de documentos analizados

RESULTADOS ARROJADOS	DOCUMENTOS ANALIZADOS	DOCUMENTOS GENERADORES DE APORTACIONES⁴
841	468	288

Fuente: Elaboración propia

Los documentos analizados se seleccionaron después de realizar la valoración general considerando que estuvieran relacionados con:

1. Educación superior universitaria.
2. Formación de profesores de secundaria.
3. Procesos de formación bajo el modelo simultáneo.
4. Procesos de gestión curricular.

⁴ En esta columna se recogen los documentos que una vez analizados han generado aportaciones útiles para la investigación y por ello son los documentos que se citan y se sintetizan.

Es meritorio resaltar que la investigación versa sobre procesos propios de gestión del currículo, en relación con el diseño, ejecución, evaluación, seguimiento curricular del proceso de aprendizaje que se realiza en las carreras de formación de profesores de secundaria bajo modelos simultáneos. De esta forma, se destaca el amplio número de artículos, tesis y documentos que tienen relación con el término currículo analizado desde la teoría curricular o la episteme del término, así como aquellos relacionados con las prácticas en la administración educativa, sin embargo, es de interés de la investigadora profundizar sobre el *constructo* de la gestión curricular y los modelos de formación simultánea con participación conjunta de varias unidades académicas.

Una vez localizados las fuentes de datos, los documentos se analizaron considerando los siguientes aspectos; el orden en el que se presentan no define su representatividad para la determinación de análisis:

1. Título del documento: se estipuló analizar aquellos documentos que en su título incluyera la mayor cantidad de palabras de búsqueda relacionadas con el tema a investigar.
2. Objeto del documento: según sus intenciones y finalidades.
3. Fundamento teórico: a fin de conocer a profundidad los referentes epistémicos, filosóficos y conceptuales sobre los cuales se basa el documento.
4. Ordenamiento metódico de la propuesta: a fin de determinar las etapas o fases que se siguieron para abordar el tema.
5. Metodología implementada: que muestra el detalle de cómo se lograron los alcances de la propuesta.
6. Elementos técnicos instrumentales: si es que éstos son objeto de profundidad en el documento.
7. Resultados y conclusiones: de manera que muestren el avance en la disciplina o la construcción de nuevo conocimiento en el abordaje de dilemas operativos o emergentes.

3.2. La gestión curricular y la formación docente, un constructo en evolución: desde la mirada académica

Si bien la transformación interna en las instituciones de educación superior no es tan vertiginosa como se podría esperar para las tendencias y demandas actuales, si es de atención los cambios que se prevén en un corto plazo, como medida de presión de los mismos órganos internos de las instituciones o como medida externas ante la transparencia, rendición de cuentas y la creación de políticas públicas que así lo determinen, pese a que eso en el caso de estudio no sería determinante, si sería considerable sobre todo porque el aporte de personas graduadas a la sociedad, que hacen las carreras de estudio, tendrán como principal fuente de desempeño instituciones que se rigen por la regulación nacional.

Con esto no solo se habla de los modelos de formación utilizados, sino que, además, se incluye el interés por cómo esa formación debe considerar elementos de gestión curricular en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por la naturaleza misma

de las carreras que funcionan con un modelo de formación simultáneo; por el cambio en los modelos, enfoques curriculares o las exigencias de la política nacional.

Según se denota en la revisión bibliográfica realizada, uno de los modelos utilizados como parte de la gestión de las carreras en las universidades y que de alguna manera se concibió como un modelo innovador refiere a las Organizaciones Inteligentes (Valecillos y Quintero, 2009), que, basado en elementos de aprendizaje, organización, participación colectiva, flexibilidad y optimización de recursos pretende perfeccionar los procesos académico-administrativos y la toma de decisiones. Este modelo se sugirió como medio para mejorar las condiciones de una Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Zulia, Venezuela, y propiciar la participación de las instancias jerárquicas, integrar los procesos académicos y administrativos de los diferentes departamentos, coordinar acciones de participación de la comunidad universitaria, fluidez en los procesos, promover el compromiso, la excelencia y definir las características y competencias que deben tener los gestores institucionales.

Por su parte Farfán-Tigre, Mero-Delgado y Sáenz-Gavilanes (2016), exponen en un artículo denominado “Consideraciones generales acerca de la gestión educativa”, aspectos de relevancia en donde se denota la importancia de la gestión como elemento integrador de todas las vertientes que intervienen en una institución y en la puesta en ejecución del currículo. En esta misma línea se encuentra el aporte realizado por Rico (2016), en el que aborda en un artículo de reflexión el tema de la gestión educativa y como esta es determinante en los procesos de formación docentes en las IES.

Otra investigación realizada con gestores institucionales y que se describe en el artículo denominado “La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación” de Rodríguez, Artilles y Aguiar (2015), concluye que la gestión de las instituciones de educación es un tema de relevancia e incidencia a nivel institucional y por tanto, requiere especial atención la formación para el desarrollo de los puestos, así también el tiempo dedicado a las labores requieren mucho más horas de las que son remuneradas lo que le significa al gestor dificultades en cuanto a su desarrollo como académico, investigador y en el plano de relaciones personales. Otro de los elementos que se concluyen del estudio es que en su mayoría las universidades carecen de procedimientos claros sin protocolos, lo que hace aún más difícil la gestión y su seguimiento, con lo cual algunas prácticas se vuelven personales. Esta información se obtuvo mediante el desarrollo de una investigación de corte cualitativo que se fundamentó en el análisis interpretativo, en la que participaron informantes cualificados.

En la línea de las necesidades y tendencias en el tema, se rescata el trabajo realizado por Beltrán-Véliz (2014) en el que determina, mediante un estudio de caso, los factores que dificultan la gestión realizada por los jefes de unidades pedagógicas de una región en Chile, este mismo autor en el año 2016, publica otro artículo en el que expone la racionalidad técnico-instrumental, mecanismos de control y poder que se generan entre las prácticas de gestión curricular, este último estudio se realizó analizando las prácticas pedagógicas en escuelas y denota las dificultades y los retos de la gestión curricular, concluyendo que:

1. No existe formación profesional específica para acceder a puestos de gestión.
2. Existe multiplicidad de normas internas a las instituciones que deben ser aplicadas y respetadas.

3. La gestión en su mayoría refiere a procesos burocráticos de control de tareas y ejecución de actividades distantes del mejoramiento en los procesos pedagógicos y de la calidad de la educación.
4. Se generan pocos o nulos espacios de reflexión, análisis y mejoramiento de la práctica académica y de gestión propiamente.

En esta línea Quiroga (2014) realizó una tesis doctoral sobre los desafíos, dificultades y oportunidades que significa para un equipo directivo, la ejecución de un Plan de Mejoramiento Educativo, impuesto por la ejecución de una ley, esa situación hace notoria la necesidad de cambios y adaptaciones a lo interno de las instituciones para tratar de responder de la mejor manera ante las exigencias de cambio.

Por su parte Sánchez-Moreno, López-Yáñez y Altopiedi (2014) realizan una publicación que sustentan en la discusión de los resultados de dos estudios realizados sobre estilos de liderazgo, las necesidades formativas y las bases de poder puestos en juego por mujeres y hombres a cargo de las organizaciones de educación superior, y dentro de sus conclusiones destacan que los líderes académicos (hombres y mujeres en general), orientan su gestión hacia elementos más internos que externos en la organización, esto representa una visión limitada de lo que debería ser la gestión curricular, pues limitan las relaciones con el contexto y con grupos de interés que pueden realimentar el proceso formativo. Como parte del estudio se denota que la gestión curricular implica: toma de decisiones, atención a necesidades personales de los diferentes grupos involucrados en el desarrollo de los planes de estudio, atención de compromisos académicos y del entorno organizativo, pese a las diferencias en cuanto a la atención o dedicación que le brindan los hombres o las mujeres quienes era el objeto del estudio. Los estudios analizados emplearon una metodología de corte cuantitativa-descriptivo.

En esa misma línea de liderazgo y gestores, Unda (2013) propone un modelo denominado Modelo Multidimensional y Concéntrico de Liderazgo Ético (MOMUCLE), y centra su investigación en el tema de liderazgo de los dirigentes universitarios de España, en ese trabajo la autora profundiza la realidad de los directivos universitarios y su percepción respecto al tema de liderazgo y enlaza la figura de líder con los procesos de gestión en los cuales está inmerso de manera permanente.

Por otra parte, Rodríguez (2017), realiza una investigación doctoral en la línea del liderazgo organizacional, y en el tema de la influencia de las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) en las prácticas docentes de establecimientos municipales de Chile, este tema también es estudiado en Argentina y Perú por citar algunos países (Cuenca y Pont, 2016), en ella determina que los jefes o los mandos medios tiene mayor preparación en gestión particularmente pedagógica que las personas que asumen los cargos de dirección y por tanto, los jefes tiene una mayor influencia en las prácticas docentes y son reconocidos como líderes.

Es precisamente la formación de los directivos lo que según la investigación realizada por Hernández y de la Mora (2013), hace la diferencia para aumentar la eficiencia y eficacia en las actividades de los centros de formación, por que terminan proponiendo un doctorado en el campo de la gestión de la Educación Superior, propuesta que actualmente se oferta en México.

Estos artículos se relacionan a su vez con los resultados del estudio documental, exploratorio y retrospectivo elaborado por Cruz, Carreón, Sánchez, Sandoval y Morales (2016) quienes determinan que el liderazgo transformacional es determinante e influyente en las relaciones internas de una institución, en las que es necesario entonces articular los procesos en los que los gestores puedan intervenir.

Por su parte Cuenca y Pont (2016), determinan que con la inserción de las prácticas administrativas a las instituciones, la figura de los directores se ha visto en la necesidad de participar en acciones concretas de la planificación estratégica y de la toma de decisiones colegiada, lo que ha generado una tendencia a disminuir la atención de estos agentes a los aspectos pedagógicos, para esa determinación se basaron en estudios realizados por Murillo y Román (2013) quienes realizaron una investigación en escuelas primarias de América Latina con el fin de determinar el tiempo que los directivos dedican a la función y a la docencia directiva, conocer cuál es la distribución que hacen del tiempo y estimar cómo eso se relaciona con el desempeño estudiantil.

En relación con el factor capacitación o formación de los gestores institucionales, Artilles, Rodríguez y Santana (2014), presentan una aproximación al conocimiento de la oferta formativa universitaria para la gestión de estas instituciones en algunos países de Latinoamérica, donde el interés era conocer las características generales de la formación de los gestores y conocer las modalidades de formación, las estrategias utilizadas y las competencias a desarrollar.

Ahora bien, si se relaciona la gestión curricular con varios temas del acontecer institucional, se encuentra el trabajo realizado por Salgado y Medel (2015) quienes lo relacionan con las características directivas y realizan un estudio, de corte mixto, que permitió determinar cuáles son esas características bajo la premisa de que las acciones realizadas por el director y sus equipos técnicos tienen implicaciones directas en el logro de los aprendizajes. Asimismo, Pérez (2013) propone cómo la gestión curricular debe estar ligada a la práctica investigativa, como propuesta de una nueva etapa en el currículo de la Universidad La Salle, Colombia. Mosquera-Castro, Castillo-Tabares y Portilla-Portilla (2017) entrelazan la responsabilidad social con los lineamientos generales curriculares, que implican gestión y Cárdenas, Farías y Méndez (2017) investigan respecto a la relación que existe entre las prácticas de gestión y las prácticas de innovación educativa en la educación superior, considerando la complejidad y la plurifuncionalidad de las instituciones, el estudio concluye que las prácticas de gestión administrativas impactan el desarrollo de proyectos de innovación por lo que se hace necesaria la construcción de modelos de gestión y organización.

Por otra parte, existen registros de investigaciones en el marco del uso de herramientas informáticas en asuntos pedagógicos y curriculares relacionados con la gestión, en este sentido Ortiz (2013) determina que a pesar de la utilidad, viabilidad y calidad de las aplicaciones de tecnologías de información y comunicación se presentan dificultades por la falta de condiciones de gestión establecidas e incentivos apropiados.

En la línea de la calidad hay varios estudios en los que se aborda la realidad de las carreras, uno de ellos respecto a la relevancia que tiene la gestión curricular en los procesos de autoevaluación y calidad, tal es el caso del estudio realizado por Grau, González, Peguero, Rodríguez y Cabo (2015), quienes en la ejecución de un plan de estudios analizan el tema mediante métodos teóricos y el análisis documental, asimismo, Guzmán (2013), presenta, mediante una investigación de corte mixta, la

experiencia de una carrera de grado en relación con la gestión curricular y la satisfacción de los ejecutores del currículo y Heredia y Peniche (2016), presentan un estudio de caso en el que se pretende comprender los significados y sentidos de las prácticas de gestión. Así también, Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez (2015) en un estudio de tipo cualitativo en el que identifican las principales necesidades en términos de gestión curricular y modelan las buenas prácticas, sin embargo, consideran la gestión curricular como un elemento que contribuya a que los directivos hagan cumplir el currículo prescrito, currículo implementado y currículo aprendido y centrado en la planificación curricular, omitiendo otros elementos que intervienen en la ejecución de los planes de estudio, presentan los resultados en los que describen necesidades, prácticas y efectos de la gestión curricular y se desarrolla un modelo en el que se propone el uso de una plataforma virtual como apoyo a la gestión.

García-Martínez, Cerdas- Montano y Torres-Vitoria (2018), por su parte, publican un artículo en el cual se presenta la experiencia de lo que implicó analizar aspectos relacionados con la gestión curricular desde la perspectiva docente y de la dirección, en centros educativos de secundaria y en otro ámbito como lo es la ejecución de nuevos enfoques del currículo, Concepción y Rodríguez (2016), proponen una metodología de gestión curricular para la adaptación del enfoque por competencias, los autores establecieron lineamientos institucionales en materia curricular que permitieron la unificación de criterios para la gestión, posteriormente se determinaron los principales problemas profesionales para lograr la pertinencia del currículo y por último la aplicación de herramientas informáticas en la ejecución de este. Luna-García, Álvarez-Rodríguez y Mendoza-González (2015) también realizaron un estudio para generar un modelo propio de gestión en el proceso de diseño curricular, que implique la administración, la coordinación y la evaluación.

Existen otros trabajos académicos como el de Walter-Sánchez, V., Izquierdo de la O, J.M., Burgal-Cintra, C.J. y Charón-Díaz, K. (2016), relacionados con la gestión curricular, en la que presentan una estrategia de gestión curricular para atender situaciones en la formación integral del estudiantado y su futuro desempeño laboral.

Otro estudio realizado por Fabéla-Cárdenas y García Treviño (2014), analiza los factores determinantes que median una educación de calidad en instituciones de educación superior, que basado en el modelo presentado por Arcaro en 1995, pretenden determinar los factores y subfactores que influyen en la calidad de la educación, creando un ambiente en el que padres, funcionarios gubernamentales, educadores, representantes comunales y líderes empresariales trabajen de forma conjunta para el estudiantado. Los autores mediante el análisis de varios modelos de calidad y la realización de un estudio de corte cualitativo logran determinar 10 factores relevantes en el proceso de gestión de calidad de las instituciones y un total de 35 subfactores, el estudio logra solo enunciar los factores sin llegar a ponderar cada uno de ellos.

Por otra parte, el proyecto Alfa PUENTES (2013) como iniciativa de cooperación internacional dirigida a la Educación Superior elaboró la encuesta Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina (TRESAL), que tenía como fin conocer cómo las universidades de Latinoamérica (Comunidad Andina, MERCOSUR y Centroamérica/ México), abordan temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, la investigación, la movilidad y la internacionalización, el control de calidad, la gobernanza y la gestión, el estudio concluye que dentro de los principales temas que

cobran importancia en las universidades estudiadas están la evaluación y la acreditación, las reformas a los procesos y sistemas de calidad y las reformas curriculares. Aspectos que son de interés dentro de la gestión curricular de las instituciones.

Otro estudio interesante en materia de educación superior refiere al trabajo realizado por la Oficina de Cooperación Universitaria de España (2010), que tuvo como finalidad detectar las tendencias universitarias al año 2020. Bajo un estudio de prospectiva mediante la metodología Delphi, definieron las siguientes hipótesis que son de relevancia en el tema:

El futuro modelo universitario se orientará hacia la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transculturalidad, y hacia estrategias de integración de áreas académicas y programas comunes de formación, investigación y extensión. (p.86)

El futuro modelo universitario será de carácter transdisciplinar y con un alto contenido de responsabilidad social evaluable con indicadores específicos. (p.89)

Los programas curriculares serán flexibles, integrales y con un alto componente de asignaturas electivas. El alumno podrá confeccionar su propia carrera o estudiar asignaturas concretas, en lugar de una titulación completa establecida, en base a la acumulación de créditos en cualquier universidad del mundo. (p.89)

Los sistemas de gestión académica deberán permitir el intercambio de expedientes de alumnos y docentes, requeridos para la gestión de movilidad y gestionar los aspectos logísticos relacionados con las personas que salen hacia, (o vienen desde), otras universidades. (p.89)

Hay otros estudios realizados en torno a otros componentes de esta investigación pero que aportan indirectamente al tema central, tal es el caso de Silva (2014) quien realizó una investigación del concepto de currículo en Argentina, México y Colombia durante el siglo XX y en España durante los siglos XIX y XX. Esto si bien ayuda a concretar las ideas respecto al término, no contribuye significativamente al análisis de la gestión curricular.

Otras investigaciones en esta misma línea son las realizadas por Casanova (2012) quien estudió el diseño curricular como factor de calidad educativa; Torres y

Fernández (2015) quienes investigaron acerca de los problemas en el concepto de currículo, al igual que Rojas (2014).

Además, para esta investigación se consideró la revisión de algunos capítulos de libros que aportan insumos para conocer el estado de la cuestión en el tema de investigación, de manera que algunos de ellos son los escritos por Sánchez, Chica y Vilorio (2017) quienes hacen un estudio cualitativo sobre las prácticas de gestión directiva y académica que inciden de manera negativa en la calidad de las organizaciones educativas públicas y tiene como resultado las falencias en la gestión directiva y cómo estas se relacionan con el componente estratégico de la institución, además de cómo los problemas en la gestión académica tiene impacto directo en la calidad de las instituciones.

Por su parte Pedraja-Rejas y Rodríguez-Ponce (2015), dedican un capítulo al análisis de la planificación estratégica y la gestión universitaria concluyendo que, ambos, son conceptos que se confunden, pero que sus diferencias radican en que la primera determina el rumbo de la institución y la segunda refiere a aspectos funcionales que permitirán el logro de los objetivos planteados.

Otro capítulo interesante es autoría de Fuentes y Aval (2016), quienes reconocen que la educación de profesionales en educación requiere que se conciba el proceso como un sistema complejo, donde los diferentes elementos se interrelacionan para alcanzar las metas propuestas, esto implica la clarificación de términos, la autoevaluación de las prácticas cotidianas y se establezcan acuerdos que propicien la sintonía de todos los sujetos e instancias involucrados.

Ahora bien, Maassen (2012) utiliza otro concepto, para abordar el tema de la gestión en la educación superior, y lo define como gobernanza. El autor realiza un análisis de los diversos modelos de gestión (*gobernanza*) que se han podido identificar desde los años sesenta hasta los utilizados después de los años noventa; capítulo que logra ubicar lo relacionado a la evolución de la gestión en la educación superior. Esto tiene relación con lo que Navaridas (2013) expone en detalle, respecto a la relación existente entre las instituciones de educación superior, que han ido evolucionando y consolidando, con la incorporación de elementos administrativos del sector empresarial y el ámbito educativo público y determina cuatro principios básicos de la gestión en los centros educativos: el estudiantado como razón de ser de las instituciones; el liderazgo y los objetivos definidos y compartidos; los agentes del currículo, de los cuales se demanda participación, compromiso y desarrollo; y por último, el componente evaluativo en todos los niveles, lo que permitirá la mejora continua, estos aspectos también son considerados por Restrepo (2014).

La literatura es vasta en cuanto a procesos de gestión educativa y gestión académica se refiere, aducen desde modelos o metodologías para su implementación hasta la determinación de acciones de mejora y retos o tendencias. Sin embargo el tema de la gestión curricular, propiamente, debe ser visto como un emergente, es pilar de las instituciones de educación, como elemento central del currículo bajo la concepción de Stenhouse, un currículo que trasciende los objetivos de aprendizaje y las experiencias mismas de orden metodológico y su relación con el contexto y con los intereses y finalidades de la universidad, no es hablar de los gestores y sus características o sus grados de especialización o formación como tales, es comprender la gestión curricular

de las instituciones como la línea que marca la ruta en la ejecución de las carreras y su relación con todo el aparato institucional universitario.

Ante ello se puede concluir:

1. El tema de la gestión pese a que surge a partir de los años ochenta, se constituye en un término en constante construcción y adaptación, sobre todo para su implementación en las instituciones de educación superior donde confluyen la multiplicidad de disciplinas, de sujetos involucrados en el proceso de formación y de instancias universitarias.
2. Las investigaciones versan sobre multiplicidad de temas relacionados con las necesidades de formación en gestión educativa, desarrollo organizacional, liderazgo, modelos de formación, modelos de gestión, que buscan contribuir a mejorar el accionar de las IES.
3. Los gestores, directores y líderes educativos han sido motivo de análisis y revisión a fin de determinar la necesidad de formación en el área vinculada particularmente, con la gestión y con su rol en las instituciones.
4. La gestión promueve la articulación a lo interno de la institución sin evadir los elementos externos que también intervienen en el diseño, el rediseño, la ejecución y la evaluación de las propuestas formativas, lo que influye en términos de la formación de profesionales.
5. Los procesos de formación que se realizan en las IES están permeados por el accionar interno de las instituciones, en materia de gestión y articulaciones internas, pese a parecer obvio el tema, la poca importancia que se le ha dado no lo evidencia.
6. Los principales autores en materia de currículo prefieren sentar sus aportes teóricos sobre conceptos afianzados y concretos tales como el currículo, el gestor, el líder, la organización, la administración o la gestión educativa misma, sin dar importancia a la gestión curricular como medular en el accionar institucional.

...se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodea, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo expone de manera detallada el proceso metodológico seguido para el abordaje investigativo del objeto de estudio; se define el paradigma que sustenta la investigación, el enfoque y las técnicas utilizadas y métodos de análisis de información.

Para responder al objetivo de esta investigación, las acciones metodológicas se fundamentaron en la Teoría Crítica y el Constructivismo de manera que se utilizará un enfoque de investigación cualitativo, en el que se explora, se describe y luego se genera una perspectiva teórica, mediante la recolección de datos no estandarizados que permiten conocer las perspectivas, las opiniones y las experiencias de las personas participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Partiendo de la necesidad de una acción-reflexión-acción, la teoría crítica insta a la persona investigadora a participar, intervenir y colaborar desde su visión crítica, reflexiva en la acción en un contexto y tiempo determinado (Ramos-Galarza, 2015), es analizar la realidad, entrometerse en ella y procurar transformarla de manera que se obtenga mayor información “sobre los motivos o causas que rodean a las personas y las situaciones que estas vivencian” (Meleró, 2011, p 341).

Esta metodología se ha elegido, por cuanto:

1. Existe aproximación a la situación que se analiza, lo que permite comprender el objeto, sus interrelaciones y sus necesidades.
2. El objeto es accesible y permite su estudio, en el tanto la realidad comprende situaciones complejas que emergen de la ejecución actual de carreras de formación de profesores de secundaria.
3. La población de estudio tiene una cultura de evaluación recurrente, pues se ha comprometido con procesos permanentes de autoevaluación, mejoramiento y certificación de calidad externos a la institución.
4. Las condiciones para el desarrollo de las técnicas y métodos de investigación se posibilitan en cuanto a espacios físicos y anuencia de las poblaciones de estudio.

4.1. Objetivos, preguntas e hipótesis

El estudio de la gestión curricular es un ámbito emergente y creciente. Si bien la vinculación de la gestión con el ámbito educativo, en América Latina, data de la década de los años ochenta, procedente del ámbito de la administración con precursores como Weber, Taylor, Fayol, entre otros (Abréu Van Grieken, 2018) en la actualidad el tema cobra más relevancia en el tanto, las instituciones de educación superior se han transformado y con ello han variado su modelo interno de organización y de enseñanza, eso implica la adecuación de los procesos académico-administrativos según el currículo dispuesto.

En ese sentido y en el marco de la línea de investigación del Doctorado en Educación: Organización Educativa, se desarrolla esta investigación relacionada con la

gestión que acontece en las carreras de enseñanza de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo. Para ello se detallan los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis:

Como pregunta de investigación se define:

¿Cómo incide la gestión del currículo en la formación inicial del profesorado de secundaria?

Objetivo 1: Establecer el marco conceptual de la gestión del currículum de la ejecución de las carreras de formación inicial del profesorado, bajo modelos simultáneos a partir del análisis de la bibliografía existente sobre el tema.

El objetivo atiende los siguientes cuestionamientos:

PI1.1: ¿Cuáles son los referentes teóricos existentes en relación con el tema de la gestión curricular?

PI1.2: ¿Cómo es abordado el tema de la gestión curricular en las carreras de formación de profesores de secundaria?

PI1.3: ¿Existen referentes bibliográficos que aborden el tema de la gestión curricular en carreras que utilizan el modelo de formación simultáneo?

La hipótesis inicial versa sobre el posicionamiento que está teniendo el tema de la gestión curricular, al pasarse de un currículo tecnocrático a un concepto mucho más amplio que se convierte en el eje de la gestión en las IES.

Objetivo 2: Realizar el estado de la cuestión sobre la investigación y los resultados más concluyentes en torno a la gestión del currículum en la formación de profesores de secundaria, mediante la recopilación de los estudios llevados a cabo previamente.

El objetivo dará respuesta a las siguientes preguntas:

PI2.1: ¿Cuál es el estado actual de la gestión curricular en la formación de profesores de secundaria?

PI2.2: ¿Es la gestión curricular considerada un aspecto fundamental en la formación de los profesores de secundaria, que se desarrollan bajo el modelo simultáneo?

Como hipótesis se plantea que cada vez son más los elementos de la gestión curricular lo que intervienen significativamente en la formación de los profesionales, en este caso la gestión es determinante por la participación de dos o más instancias académicas en el proceso de formación que se realiza en la universidad.

Objetivo 3: Conocer y analizar los factores académicos y administrativos que implica la gestión en la formación simultánea de profesorado, mediante el análisis de la opinión de las poblaciones implicadas: estudiantes, personas graduadas, empleadores, profesores, personal administrativo y autoridades universitarias.

Con el fin de comprender la finalidad de este objetivo se establecen las siguientes interrogantes de investigación:

- PI3.1: ¿Cuáles son los factores académicos que inciden en la gestión de la formación de profesores de secundaria, bajo el modelo de formación simultáneo, que los informantes claves, de los departamentos de formación institucional, los consideran prioritarios?
- PI3.2: ¿Existen factores administrativos que son determinantes para la ejecución de estas carreras compartidas⁵? ¿Cuál es su impacto en la gestión curricular?
- PI3.3: ¿Cuáles han sido las opiniones emitidas por las diferentes poblaciones vinculadas con las carreras: alumnado, profesorado, autoridades universitarias, personas graduadas, empleadores, personal de apoyo administrativo, en relación con los factores académico-administrativos implicados en la gestión curricular de las carreras de enseñanza, en los procesos de autoevaluación realizados con motivo de la acreditación de las carreras?

El objetivo y las preguntas de investigación planteadas discurren sobre las hipótesis de que: (1) las carreras de enseñanza requieren tener claridad sobre los factores académico-administrativos implicados en la ejecución de las carreras para mejorar sus procesos gestión curricular. Además, como segunda hipótesis se plantea que: (2) existe falta de direccionalidad en la gestión curricular de las carreras, por parte de los departamentos y unidades académicas⁶ involucrados, por cuanto no se comprenden, delimitan, atienden y optimizan los factores académico-administrativos implicados.

Objetivo 4: Determinar los factores de la gestión del currículo que inciden en la formación simultánea de los profesores de secundaria, mediante el análisis de la ejecución de seis planes de estudio acreditados en una universidad pública.

Este objetivo busca responder a las siguientes preguntas:

⁵ Las carreras compartidas son procesos formativos donde el abordaje del objeto de estudio se hace de manera compartida por al menos dos unidades académicas, quienes participan de la construcción epistemológica del objeto de estudio como tal y desarrollan cursos y actividades académicas en los planes de estudio.

⁶ Tal y como se mencionó en el capítulo 1, se hace alusión al término de unidades académicas, pues es la forma en que se le denomina en la institución de estudios de esta investigación. Refiere a una comunidad de conocimiento desconcentrada que desarrolla actividades de docencia, investigación y extensión en un objeto de estudio particular con posibilidades de interacción con otras instancias internas y externas a la universidad. En algunas universidades las unidades académicas son las escuelas de formación, los institutos de investigación o de los centros de extensión.

- PI4.1: ¿Cómo se realiza la gestión curricular en las carreras de formación simultánea de profesores de secundaria en las seis carreras acreditadas de la universidad? ¿Existen en los documentos de planes de estudio elementos relacionados con la gestión curricular de la carrera?
- PI4.2: ¿Cuáles prácticas exitosas, reconocen los gestores del currículo, como aspectos que contribuyen en la implementación de las carreras y su gestión curricular?
- PI4.3: ¿Cuáles aspectos se determinan, por parte de los gestores curriculares, como elementos que deben ser mejorados en el proceso de la ejecución de las carreras?

Este objetivo y las preguntas de investigación que se desprenden, se basan en las siguientes hipótesis: (1) las carreras compartidas o que ejecutan un modelo de formación simultánea deben promover aspectos de planeamiento, coordinación, ejecución y evaluación que consideren los factores académicos y administrativos de la gestión de dos o más Departamentos de formación de la universidad; (2) las carreras de formación inicial de profesores de secundaria que han realizado procesos de autoevaluación y que cuentan con una certificación de acreditación de su calidad, han hecho de la acreditación un mecanismo permanente para la mejora en la gestión de su currículo.

Objetivo 5: Realizar una propuesta de modelo de gestión curricular para las carreras de formación inicial de profesorado de secundaria

Este objetivo se analizará mediante las siguientes preguntas de investigación:

- PI5.1: ¿Existen parámetros normativos, regulatorios o procedimentales a nivel de la bibliografía sobre el tema y a nivel institucional?
- PI5.2: ¿Deberían existir parámetros básicos que contribuyan a la gestión curricular de las carreras de formación de profesores de secundaria, que incluyan los factores académico-administrativos que intervienen en la ejecución de las carreras?

La hipótesis refiere a la inexistencia de marcos regulatorios, normativos y procedimentales en el área de la gestión curricular de carreras de formación docente bajo el modelo simultáneo.

4.2. Diseño Metodológico

La investigación es de corte cualitativo con enfoque fenomenológico en el que interesa conocer el ser más que la causa, de manera que, fundamental es concebir la gestión curricular: ¿qué es?, ¿cómo se conceptualiza?, ¿qué la constituye?

Mediante el estudio fenomenológico se describe la experiencia vivida, desde el año 2015 al 2018 por seis carreras universitarias de formación de docentes de secundaria, en las que se comparte la ejecución del plan de estudios entre, al menos, dos departamentos o unidades académicas de la Universidad, esto hace que la

planificación, organización, ejecución y evaluación cobren real importancia por cuanto su complejidad refiere a un entramado de articulaciones que deben existir y funcionar.

De manera que, se hará una interpretación del objeto en su entorno, considerando elementos históricos y socioculturales. En este sentido se consideran como principios:

1. La voz de las personas participantes, mediante la cual se conoce el fenómeno, se estudia y se comprende. Es de las personas participantes que surge una buena parte de la información para responder a las preguntas de investigación.
2. La experiencia, la realidad y los acontecimientos diarios son la fuente principal de análisis, mediante la cual se explora el objeto, se comprende su dinámica y se permite la reflexión para atender los cuestionamientos investigativos.
3. El contexto que influencia el objeto, lo determina mediante la imposición de reglas, normas o parámetros que deben ser cumplidos, y por ende interfiere en el accionar del objeto, por esto es importante comprender el contexto y su cultura.
4. El análisis documental de los planes de estudio, los informes de autoevaluación, los compromisos de mejoramiento y los informes de pares externos de las carreras analizadas como fuentes de información, brindan un aporte de información sustancial que refiere a criterios externos de la agencia acreditadora, lo cual imprime objetividad.
5. El análisis del discurso como técnica que permitirá analizar la información que se obtenga de las entrevistas y de los grupos focales.
6. Los diferentes momentos de abordaje del objeto, para comprender su realidad, transcribirla, estudiarla y reestructurarla.
7. El análisis y la interpretación surgirán de lo analizado, observado, vivenciado y comprendido mediante la interacción con el objeto.

4.3. Tipo de estudio

El estudio se categoriza dentro de la línea de investigación cualitativa, bajo el enfoque fenomenológico de tipo no experimental por cuanto se conoce la gestión curricular que realizan las carreras de formación de profesorado de secundaria sin alteración de ningún hecho que pudiera tergiversar la situación que se analiza y los datos que se obtienen.

Basados en Hernández et al. (2010) se estima un estudio basado en las experiencias de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria acreditadas y cómo han realizado su gestión curricular, de manera que es de mucha importancia la evaluación participativa como herramienta para el análisis de las diversas realidades que se presentan.

Como premisas iniciales se establecen:

1. Es necesario conocer la realidad de cada carrera y su proceso de gestión curricular a fin de determinar las particularidades y los aspectos que se comparten.

2. El análisis de documentos y del discurso, permite conocer aspectos intrínsecos en la dinámica diaria de las carreras.
3. La realidad estudiada es particular, sucede en un tiempo y espacio específico, con grupos de interés y relaciones particulares.

Esta investigación se desarrolló en una universidad pública de Costa Rica. El fin es conocer la gestión curricular que llevan a cabo las carreras dedicadas a la formación de profesorado de secundaria que utilizan el modelo de formación simultánea y de esta forma proponer procedimientos que coadyuven a la articulación de todos los factores que intervienen en la gestión del currículo de al menos las dos unidades académicas que intervienen en el desarrollo de los cursos y de las actividades académicas de las carreras, así como al mejoramiento de la ejecución de los planes de estudio en general.

La evaluación participativa promoverá el uso de principios como el aprendizaje, la negociación, la flexibilidad y la intervención de los sujetos de investigación en el mismo proceso. Tal y como lo establece Gallego (2017):

Este modelo defiende, frente al modelo tecnócrata tradicional, la primacía de la gente como destinatarios últimos de las acciones de desarrollo, para lo cual es necesario adaptar el diseño, la ejecución y la evaluación de dichas acciones a sus necesidades, y no a la inversa. (p.4)

Con este tipo de investigación se da la articulación entre “la elaboración, la implementación, la evaluación y la optimización de la innovación, a partir de las percepciones de las propias personas participantes, y desarrollando todo un proceso educativo y transformador” (Martínez-Vivot y Folgueiras, 2015, p. 133).

Asimismo, se analizará la realidad mediante el estudio de caso de corte ilustrativo, que se caracteriza por hacer un perfil de la situación que se estudia a fin de explicar lo que sucede y por qué sucede, refiere a situaciones representativas y realistas (Morra y Friedlander, 2001). Se basará en: a) participación activa en los casos determinados; b) análisis permanente de la realidad, c) análisis de la información de primera fuente, documental y a profundidad.

Con base en lo que establece Ceballos-Herrera (2009), el paradigma cualitativo interpretativo, al cual pertenecen los estudios de caso:

1. Considera la realidad de análisis como la construcción que realizan las personas involucradas en esa misma realidad, desde sus diferentes participaciones: persona que se estudia, persona que investiga, persona que interpreta.
2. Responde a un asunto epistemológico que pretende la reducción de la brecha entre el objeto que se estudia y quien lo estudia.
3. Esta permeado por la experiencia e intención del investigador, de manera que se hace necesario conocer sus posiciones, juicios y valores, como otro elemento de referencia.
4. Supone una descripción de la realidad, sin pretender la exactitud, más bien, aduciendo al principio de contexto específico, para ser considerado como base para la investigación.

5. Refiere a un proceso de investigación bajo un enfoque inductivo en el que se construyen las categorías o temas a partir del estudio de la realidad y del contacto con los informantes en lugar de anticiparlos.

Es por ello por lo que la utilización de la técnica de estudios de caso permite aproximarse a la realidad, convivir con ella, decodificarla, comprender su complejidad y procura adentrarse en ella sin perder la objetividad que la investigadora debe tener. Se realiza una investigación empírica, en un contexto específico que analiza la realidad desde diversas aristas, en las que hay una alta vulnerabilidad a todos los datos que se procuran recoger, para comprender los diversos fenómenos, pero que posibilita comprender las interconexiones del fenómeno que se estudia.

De esta forma, Chavarría, Hampshire y Martínez (2004), refieren a los estudios de caso como una técnica que:

Exige una búsqueda más amplia, cuantitativa y cualitativamente, de información pertinente que asegure la relevancia y la densidad en la descripción de la realidad, para así facilitar la comprensión de lo que se estudia; es decir, la redundancia de la información obtenida para una mayor confirmabilidad y, también, el cruce de diferentes facetas y perspectivas que enriquezca matizadamente esta información incorporando estrategias de triangulación. (p.451)

Además, se considera la definición propuesta por Morra y Friedlander (2001):

Un estudio de caso es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto. (p. 2)

Esta técnica facilita la comprensión de la realidad, su construcción y deconstrucción, sus relaciones, sus agentes, su funcionamiento desde la praxis es un método "pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio" (Chavarría et al. 2004, p. 452). Parte de la actualidad, complejidad, integralidad y relevancia a fin de comprender el objeto, sus interrelaciones y comprender a partir de ello el fenómeno de la gestión del currículo en las carreras de enseñanza de profesorado de secundaria, interesa esa realidad en particular, no se procura la representatividad de otros casos y otras realidades y tampoco se aspira a la generación de nueva teoría, desde una visión epistémica del currículo y su gestión.

Es necesario acotar que el estudio de caso busca conocer e interpretar una situación particular, en donde pueda que existan más variables de análisis de datos que recoger, por lo que se asumen múltiples fuentes de información-evidencia-, de manera que las variables contribuyen a la comprensión del fenómeno y la esencia de lo que se estudia esta permeada por el entorno y la cultura en donde se desarrolla (Yin, 1994).

4.4. Caso de estudio: carreras acreditadas, dedicadas a la formación de profesores de secundaria, mediante el modelo simultáneo, Universidad Nacional, Costa Rica

Como caso central de análisis se estudia la realidad de la Universidad Nacional, Costa Rica, específicamente los casos concretos de las carreras de enseñanza que se encuentran acreditadas por la agencia de acreditación nacional oficial y en las que para su ejecución intervienen al menos dos Departamentos o Unidades Académicas de la Universidad.

Este caso es particular, por cuanto la formación de profesores de secundaria a nivel de la Universidad Nacional se realiza con el aporte disciplinar y administrativo de al menos dos instancias universitarias, esta misma situación no se presenta para el caso de las carreras de formación de profesores de primaria o preescolar a nivel nacional. A nivel universitario son las carreras que se denominan carreras compartidas y que presentan un tratamiento particularizado en los procesos de gestión.

La Universidad Nacional inicia sus labores académicas a partir de 1973 cuando la Ley Nacional 5182 la posibilita para ser un centro de formación superior que ofreciera una educación integral al estudiantado y cree, conserve y transmita la cultura (Ley 5182). En su momento, la organización académica la comprendían las Facultades, los Centros, el Sistema de Órganos de Servicios Internos, el Plan Académico, y los aspectos propios del reclutamiento, admisión y graduación.

Conforme su evolución, cobra atención el Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación (CESIDE), que posteriormente paso a llamarse Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), el cual ha tenido como propósitos (Núñez, 1974):

1. La adecuación de las metodologías de enseñanza a las exigencias de la universidad en todas sus áreas, así como la creación científica, de nuevas y autóctonas metodologías para la enseñanza y la formación del profesorado.
2. La cooperación con el Ministerio de Educación Pública para repensar la formación de maestros y profesores a nivel nacional, así como la idealización de un modelo de formación y actualización para profesores en servicio.
3. La consolidación de un centro de investigaciones pedagógicas en el país, con articulación directa con los centros internacionales especializados y con las autoridades nacionales.

El proceso de formación de profesorado en todos los niveles, en la Universidad Nacional, refiere a la herencia de las Escuelas Normales que tenían como razón de ser

la profesionalización en el área educativa. Estas aspiraciones iniciales se continúan retomando en la misión actual del CIDE, en el tanto:

El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) promueve el mejoramiento cualitativo y continuo de la educación formal y no formal en los ámbitos institucional, nacional e internacional, y contribuye con el desarrollo integral de las personas y la transformación de la sociedad, mediante procesos de docencia, investigación, extensión y producción académica, fundamentados en el humanismo, la excelencia, la responsabilidad social y ambiental, la interculturalidad y la diversidad. (CIDE, 2017)

Además, como visión establece:

El Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) será referente en los procesos educativos formales y no formales, en el ámbito institucional, nacional e internacional.

Desde la vida universitaria con una reflexión crítica, pertinente, innovadora y flexible; los abordajes académicos disciplinarios e interdisciplinarios; el quehacer académico propositivo, comprometido con la vida, la educación como derecho, promotor del desarrollo humano integral, la responsabilidad ambiental y la generación de espacios de pensamiento que promueva la transformación en las instituciones y la sociedad en general. (CIDE, 2017)

Actualmente el CIDE está integrado por cinco Departamentos, denominados a lo interno de la Universidad como Unidades Académicas, a saber:

1. La División de Educología (DED),
2. La División de Educación Básica (DEB),
3. La División de Educación para el Trabajo (DET),
4. La División de Educación Rural (DER) y
5. El Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA)

Todas estas instancias son las encargadas de la oferta de carreras en el área de la formación inicial de primaria y secundaria. De esta manera la División de Educología es la responsable de incorporar, articular, ejecutar y evaluar el componente pedagógico

en todas las carreras de enseñanza secundaria. Además, ofrece la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica.

El caso de estudio de esta investigación se centrará en la oferta académica acreditada, que desde la División de Educología se comparte con otras Facultades y Unidades Académicas de la universidad. Se destaca que la oferta estudiada, refiere a todas las carreras que la Universidad tiene acreditadas en el área de formación profesional de docentes de secundaria. En la siguiente figura se muestra la conformación del CIDE con sus unidades académicas y sus especializaciones en la formación de profesionales.

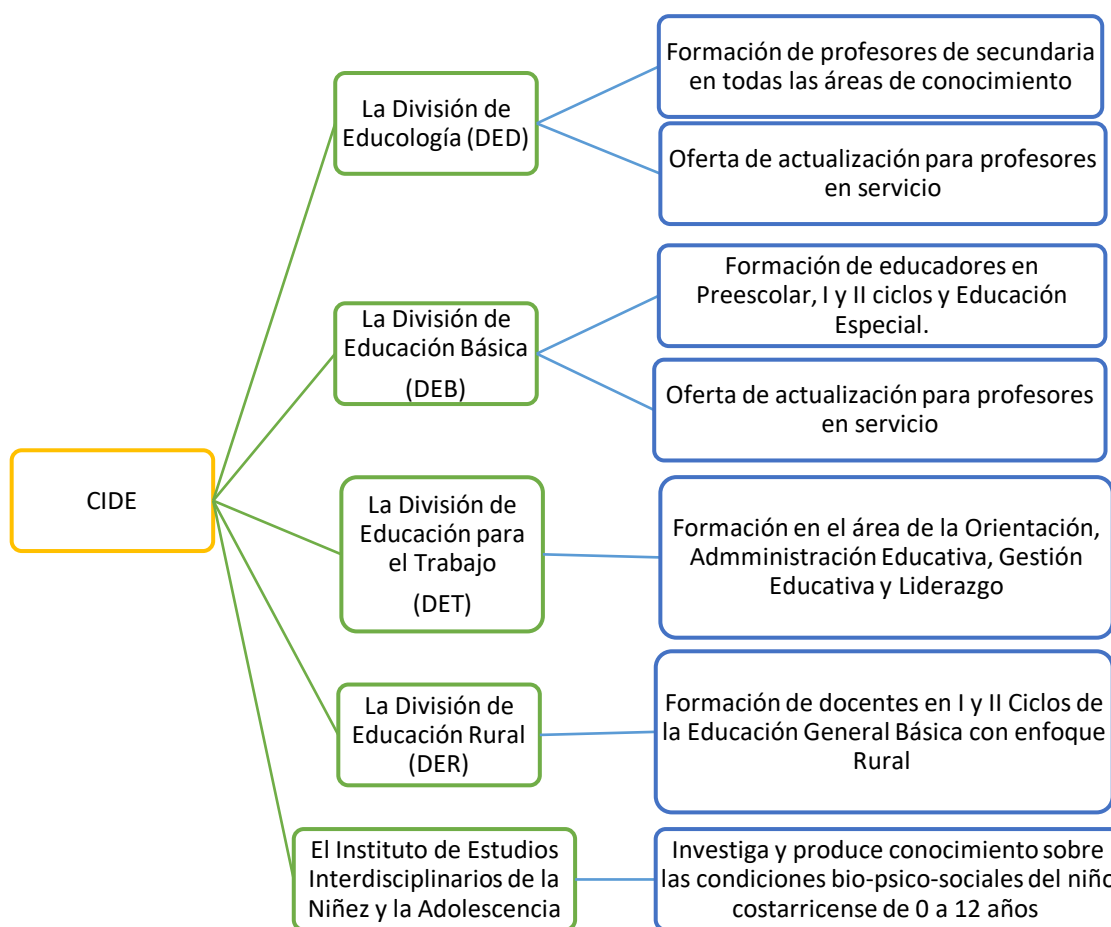


Figura 7. Estructura organizativa del Centro de Investigación y Docencia en Educación, Unidades Académicas y áreas de formación. Figura elaborada con información de las Unidades Académicas disponible en la página web del CIDE, UNA, 2019.

De la figura anterior se destaca que la DED es la instancia universitaria responsable de la formación de profesionales en educación secundaria, llamada en Costa Rica III ciclo de Educación General Básica y Educación Diversificada, así como Educación Técnica y Educación de personas jóvenes y adultas. La DEB es por su parte la responsable de la formación de docentes para preescolar, primaria (I y II ciclo) y educación especial. Ambas unidades académicas no solo realizan formación en el área profesional, sino que, además, realizan educación continua para las personas graduadas de sus carreras y profesionales en servicio.

Motivo de esta investigación es preciso detallar el trabajo de la División de Educología, unidad de análisis investigativo y que se encarga de manera conjunta con otras unidades académicas de la Universidad de ofrecer las carreras de formación inicial para el profesorado de secundaria.

De esta forma, las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, es un proceso articulado entre la unidad académica de la disciplina (matemática, español, inglés, francés, ciencias, educación física y estudios sociales) y el componente pedagógico, razón por la cual la DED debe compartir y complementar su objeto de estudio con doce carreras de grado, que refieren a:

1. Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas
2. Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias con salida lateral de Bachillerato y Profesorado
3. Bachillerato en la Enseñanza del Español
4. Bachillerato en la Enseñanza del Arte y Comunicación Visual
5. Bachillerato en la Enseñanza del Inglés
6. Bachillerato en la Enseñanza del Francés
7. Bachillerato en la Enseñanza de la Filosofía
8. Bachillerato en la Enseñanza de la Religión
9. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica
10. Bachillerato en Educación Comercial
11. Bachillerato en Música con énfasis en Educación Musical
12. Bachillerato en la Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación

Estas carreras en su totalidad son responsabilidad de dos instancias, por un lado, la División de Educología y por el otro la(s) Unidad(es) Académica(s) especialista(s) del campo disciplinar que están adscritas a diversas facultades o centros de la Universidad. De esta forma la División de Educología se relaciona con: 6 facultades y 13 unidades académicas, esto muestra que la DED se vincula con el 75% con las Facultades de la Universidad y el 42% de las Unidades Académicas que imparten ofertas a nivel de grado (Diplomado, Profesorado, Bachillerato y Licenciatura).

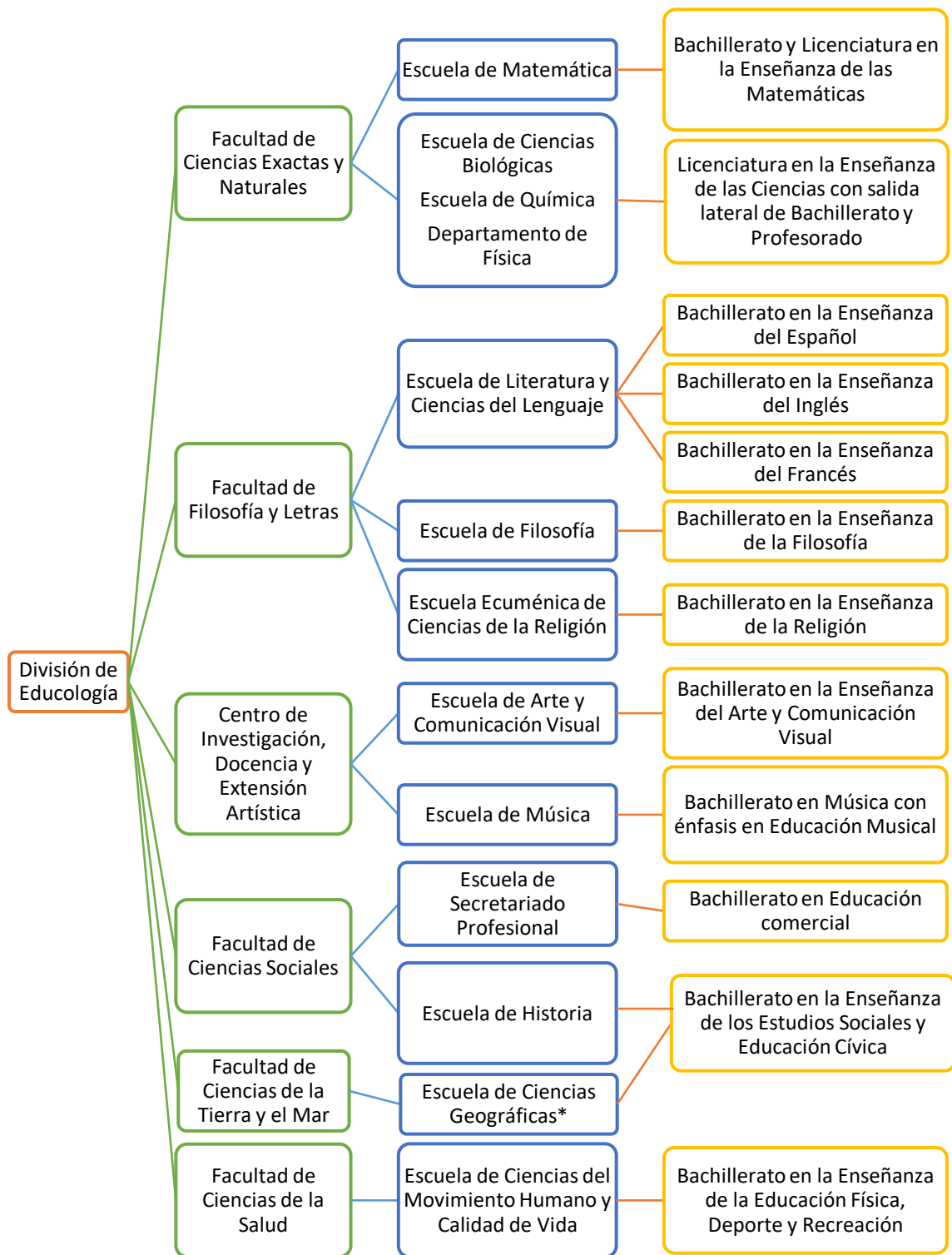


Figura 8. Estructura organizativa de las carreras de enseñanza. Se determinan las Facultades/Centros, así como las Unidades Académicas y el nombre específico de las carreras de formación de profesores de secundaria que oferta la Universidad Nacional. Figura elaborada con información de las facultades, centros y unidades académicas disponible en la página web del CIDE, UNA, 2018a.

El dinamismo y la demanda que tiene la División de Educología en todos los procesos hacen que sus directivos tengan que comprometerse con la articulación, la negociación y la resolución de solicitudes de todas las facultades y unidades académicas con las que tienen vinculación para el desarrollo de la oferta académica. El impacto de las relaciones que la DED tiene a nivel de la universidad se puede apreciar en la siguiente figura, eso hace evidente la demanda de trabajo, el posicionamiento y la particularidad de análisis de la gestión curricular que esa instancia deba realizar, lo cual lo convierte en un caso de análisis.

Para esta investigación se consideraran como objeto de estudio las carreras de enseñanza que hayan vivenciado un proceso de autoevaluación y que se encuentren acreditadas por el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior de Costa Rica (SINAES), esto por cuanto las carreras que se someten a este tipo de procesos, cuentan con planes de estudio certificados de calidad, personal involucrado en la carrera de manera comprometida, fomentan la reflexión y el análisis crítico y tiene vinculación con el entorno social, con diversos grupos de interés tales como los empleadores y las personas graduadas (Cedeño, 2015 citado por Chaves, Rojas y Chaves, 2015), esto hace que esas carreras estén comprometidas con la calidad, la excelencia y el mejoramiento continuo.

De todas las carreras de la universidad en materia de formación de profesores de secundaria son seis carreras están acreditadas, la siguiente tabla, muestra el detalle de esas carreras, las cuales se convierten en el objeto de estudio de esta investigación.

Tabla 4

Carreras de la enseñanza que oferta la Universidad Nacional, Costa Rica, certificadas por el Sistema Nacional de Acreditación, Universidad Nacional de Costa Rica, año 2019

NOMBRE DE LA CARRERA	INSTANCIAS QUE PARTICIPAN EN SU EJECUCIÓN	AÑO DE CREACIÓN
1. Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas	1. División de Educología 2. Escuela de Matemática	1974 Acreditada el 5/07/2005
2. Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias con salida lateral de Bachillerato y Profesorado	1. División de Educología 2. Escuela de Ciencias Biológicas 3. Departamento de Física 4. Escuela de Química	1973 Acreditada el 20/02/2015
3. Bachillerato en la Enseñanza del Inglés	1. División de Educología 2. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (área de inglés)	1973 Acreditada el 30/05/2016
4. Bachillerato en la Enseñanza del Francés	1. División de Educología	1973 Acreditada el 23/06/2017

NOMBRE DE LA CARRERA	INSTANCIAS QUE PARTICIPAN EN SU EJECUCIÓN	AÑO DE CREACIÓN
	2. Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje (área de francés)	
5. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	1. División de Educología 2. Escuela de Geografía 3. Escuela de Historia	1974 Acreditada el 14/08/2013
6. Bachillerato en la enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación	1. División de Educología 2. Escuela de Ciencias del Movimiento Humano y Calidad de Vida	1973 Acreditada el 19/04/2013

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Vicerrectoría de Docencia y del Sistema Nacional de Acreditación (2017)

En la tabla anterior se especifica por carrera las unidades académicas que intervienen en el proceso formativo, siendo una constante la División de Educología que es la instancia encargada de la formación en el área pedagógica. Para los procesos académicos-administrativos de gestión, las carreras están adscritas a la Escuela que imparte los cursos de especialidad disciplinar, en los casos donde participan más de dos unidades académicas, la adscripción de la carrera se otorga a la Escuela de la especialidad que tiene mayor cantidad de contenidos en el plan de estudios, así la carrera de Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica la administra la Escuela de Historia y la carrera de Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias con salida lateral de Bachillerato y Profesorado la administra la Escuela de Ciencias Biológicas.

Además, se detalla el año de creación de las carreras, de las cuales se evidencia que todas ellas son herencia de la Escuela Normal de Costa Rica y de la Escuela Normal Superior por cuanto datan de 1973 y 1974, dando así continuidad a la formación del profesorado que realizaban esas escuelas, por lo que en su mayoría las carreras se denominan *carreras propias*⁷ de la Universidad y son asumidas por el ente rector en materia de educación superior como lo es el Consejo Nacional de Rectores. Esta situación le posibilita a las carreras hacer cambios en el currículo sin que este tenga que someterse a procesos de revisión externa por parte de la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES) del CONARE y en la que la garantía de cumplimiento con los parámetros nacionales son responsabilidad de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad, esto tiene como principal ventaja la celeridad con que se puedan ejecutar los planes de estudio, por cuanto un proceso de diseño o rediseño que deba presentarse

⁷ Las carreras propias de las universidades son las carreras que las IES nacionales ofertaban desde su creación y antes de la conformación y funcionamiento operativo del Consejo Nacional de Rectores en el año 1976. A partir de que el CONARE inicia sus operaciones, todas las carreras que las universidades estatales deseen impartir deben ser autorizadas por este ente rector y sus posteriores rediseños tienen que ser autorizados. Esta situación no es vinculante ni de acatamiento obligatorio para las carreras propias de las universidades.

ante la OPES-CONARE, podría tardar hasta seis meses en procesos de análisis, revisión y aprobación, lo que atrasa su puesta en ejecución.

Otro elemento de relevancia es el compromiso de las carreras por mantener la calidad en los procesos académico-administrativos que ejecutan. Si bien todas las carreras están debidamente autorizadas para su ejecución, las carreras han optado voluntariamente por someterse a un proceso de autoevaluación para obtener la acreditación que otorga el Sistema de Acreditación Nacional de la Educación Superior de Costa Rica, garantizando con ello la excelencia académica mediante el cumplimiento de criterios de calidad basados en estándares nacionales e internacionales que ha establecido la agencia acreditadora que otorgan la certificación de calidad nacional. Todas las carreras que son objeto de estudio mantienen la certificación de calidad y se encuentran ejecutando su compromiso de mejoramiento y realizando proceso de autoevaluación para reacreditación.

4.5. Población de análisis

La población la conforma las seis carreras acreditadas que se dedican a la formación de profesorado de secundaria bajo el modelo simultáneo (tabla 5). Estas carreras presentan las siguientes características:

1. Refieren a profesorado, bachillerato y licenciatura clasificados por el CONARE como carreras de grado universitario.
2. Los rangos de créditos están acordes a lo establecido por la Universidad y por la normativa que rige a las universidades nacionales. Por lo que el profesorado tiene un rango de créditos⁸ de 98 a 110 créditos, el Bachillerato un rango de 134-144 créditos y las Licenciaturas tienen 36 créditos (CONARE, 2004 y UNA, 2006).
3. La duración en promedio para graduarse con el título de Bachillerato refiere a 4 años máximo e implica la realización de una práctica profesional supervisada. Estos parámetros están establecidos por el CONARE y todas las carreras sean propias de la universidad o no, se ajustan a ellos.
4. Comparten la ejecución del plan de estudios entre al menos dos unidades académicas, lo que implica procesos de coordinación y articulación para la toma de decisiones.
5. Todas las carreras se rigen por la normativa interna institucional y tienen más de 35 años de experiencia en la formación de profesorado.
6. Las carreras cuentan con el certificado de acreditación nacional por parte del SINAES y han ejecutado procesos de autoevaluación, en algunos

⁸ En Costa Rica el valor del crédito está determinado por el CONARE como la relación de 1 crédito corresponde a 3 horas de trabajo semanal por parte del estudiante en una modalidad de período lectivo de 15 semanas, lo que refiere a 45 horas de trabajo en el período completo. Esta determinación está dada en el Convenio para la unificación del valor del crédito en las Instituciones de Educación Superior Estatales, sin embargo, es la definición que se utiliza para todo el sistema de formación profesional universitaria, sea público o privado, y sea en carreras propias de las universidades o las ya autorizadas por el CONARE.

casos procesos de reacreditación y están ejecutando al menos un compromiso de mejoramiento.

Al ser este un análisis basado en la realidad de seis carreras dedicadas a la formación de profesores de secundaria, fueron participantes activos: el personal académico, el personal administrativo, las autoridades universitarias de cada escuela y los representantes estudiantiles.

Particularmente las carreras presentan las siguientes características:

Tabla 5

Duración y cantidad de créditos por carrera, año 2018

NOMBRE DE LA CARRERA	DURACIÓN Y CANTIDAD DE CRÉDITOS
1. Bachillerato y Licenciatura en la Enseñanza de las Matemáticas	Bachillerato: 8 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (4 años): 144 créditos Licenciatura: más 3 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (1,5 años): 36 créditos Total 11 ciclos lectivos (5,5 años): 180 créditos
2. Licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias con salida lateral de Bachillerato y Profesorado	Profesorado: 6 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (3 años): 106 créditos. Bachillerato: más 2 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (1 año): 142 créditos Licenciatura: más 2 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (1 año): 35 créditos Total 10 ciclos lectivos (5 años): 177 créditos
3. Bachillerato en la Enseñanza del Inglés	Total 8 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (4 años): 144 créditos
4. Bachillerato en la Enseñanza del Francés	Total 8 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (4 años): 140 créditos
5. Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica	Total 8 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (4 años): 143 créditos
6. Bachillerato en la enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación	Total 8 ciclos lectivos de 17 semanas cada uno (4 años): 140 créditos

Fuente: Elaboración propia con información tomada de Planes de estudio de las carreras específicas.

4.6. Muestreo

En la investigación cualitativa el muestreo refiere a un aspecto de igual importancia que los utilizados en investigaciones de corte positivista, al respecto Izcara (2014) establece que “el tipo de muestreo utilizado en la investigación cualitativa es intencional; es decir, el investigador decide qué actores sociales incluirá en la muestra” (p. 44), con base en el objeto de estudio a investigar, las condiciones del entorno, las exigencias del contexto y las posibilidades reales de análisis de las personas participantes.

La muestra de expertos refiere a aspectos netamente intencionales, donde el investigador determina las mejores y más ricas fuentes de información, no se aduce al tema de cantidad sino a la calidad de la información que se pueda obtener de los informantes clave. De esta forma, según Barbour (2013) el muestreo “deliberado” tiene relación directa con el uso anticipado de criterios para la selección de los informantes que generan los datos.

Además, Barbour (2013) determina que “aquí es donde el trabajo de campo preliminar puede rendir dividendos haciendo que el investigador tome conciencia de los criterios que son relevantes y que deberían inspirar las decisiones de muestreo” (pp. 89-90). Lo anterior basado en el principio de la teoría crítica que refiere a la existencia de una interacción entre el investigador y el objeto, y donde la investigación no es ajena al investigador desde el paradigma constructivista (Ramos-Galarza, 2015). Con ello se pretende la suficiencia, validez y confiabilidad de la información más que la representatividad y generalidad de los datos (Izcara, 2014).

Para Izcara (2014) “la confiabilidad está relacionada con la precisión, estabilidad, exactitud y consistencia de los resultados obtenidos” (p. 46), es decir con el grado de acuerdo entre los observadores o las realidades observadas y, por tanto, la confiabilidad se determina cuando el estudio refleja los mismos resultados en diversas observaciones. Para el caso de esta investigación se ha analizado la realidad de seis carreras de formación inicial de profesorado de secundaria, con características similares que permiten aducir a una realidad constante, como es el caso de la formación de profesores bajo el modelo simultáneo, pero con particularidades según la carrera que se analice.

Por su parte la validez de la investigación se genera en el tanto hay una vinculación con el mundo empírico, hay una relación entre los datos recopilados, la realidad de los hechos y lo que los sujetos participantes aducen, por ello fue necesario: seleccionar a participantes con suficiencia de información y con disposición a colaborar; la grabación y transcripción del material cualitativo; el análisis y la determinación de saturación de los temas relevantes en los discursos recogidos; la vinculación de la investigadora con la realidad estudiada y; el contraste con los actores (Izcara, 2014).

Como un elemento central del enfoque cualitativo de investigación el fin no es generar realidades absolutas, es por su parte, comprender el fenómeno en su realidad. Barbour (2013) establece que los grupos deben permitir la comparación por tanto deben estar conformados por personas que compartan al menos una característica en común. El interés es conocer a profundidad las percepciones de las personas participantes, para analizarlas sistemática y detalladamente a fin de lograr aportes a la investigación.

4.6.1. Características determinantes de la *muestra* elegida

A continuación, se detallan los criterios de selección que se utilizaron para escoger las carreras de análisis y las personas participantes en esta investigación, después de realizar indagación respecto a la ejecución de las carreras y la formación de profesionales en educación secundaria en la Universidad Nacional, contribuye además, la observación participativa que ha realizado la investigadora por más de diez años vinculada con los procesos de diseño, ejecución, seguimiento, y evaluación de carreras bajo el modelo de formación simultáneo.

Tabla 6
Criterios para la selección de la muestra

SELECCIÓN DE LAS CARRERAS	SELECCIÓN DE PERSONAS INFORMANTES CLAVE
Las carreras debían cumplir los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none">1. Dedicadas a la formación de profesorado de secundaria.2. Con experiencia de al menos 10 años en la formación inicial de profesorado.3. Que utilizan el modelo de formación simultáneo.4. Activas con apertura de promociones estudiantiles cada año.5. Ejecutadas mediante la coordinación de al menos dos unidades académicas de la universidad.6. Acreditadas por el SINAES.	Los informantes claves debían: <ol style="list-style-type: none">1. Ser académicos activos2. En los últimos cinco años, haber ostentado o estar ocupando el cargo de director o subdirector de unidad académica de adscripción que imparta una carrera de formación de profesores de secundaria; o3. En los últimos cinco años ser o haber sido coordinador de una carrera de Enseñanza de...4. Tener al menos 2 años de experiencia en procesos de gestión curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, todas las carreras elegidas refieren a las carreras del área Educativa que están acreditadas, lo que les ha implicado, atravesar por procesos de auto reflexión y evaluación que les ha permitido la mejora significativa en todas las áreas del quehacer académico-administrativo. Además, la acreditación, mediante la determinación de las debilidades y la ejecución de un compromiso de mejora les permite comprender su realidad y transformarla para optar por mejores condiciones y la superación de debilidades, es así como los procesos de acreditación motivan a las carreras a establecer procesos de capacitación de todo su personal académico y administrativo y a establecer mecanismos de coordinación (Chaves et al., 2015).

Por su parte, los informantes clave refieren a personas académicas de la Universidad que en los últimos cinco años han estado vinculadas con los procesos de gestión de las carreras de estudio, todos han ocupado u ocupan puestos de Dirección, Subdirección o Coordinación de las carreras en estudio.

Estas características les brindan criterio para hacer aportes significativos, de peso y vinculantes en esta investigación.

4.7. Técnicas de recolección de datos

En la investigación se utilizó el estudio de casos como método para entender el fenómeno y conocer a profundidad su realidad. Se utilizó un enfoque de técnicas múltiples para la recopilación de datos, que incluyó análisis documental, revisión de la literatura, entrevistas individuales, grupos focales y la observación participante y no participante.

A continuación, se describen las técnicas utilizadas:

4.7.1. Análisis documental

Dado que esta investigación tiene como principal eje temático la gestión del currículo su análisis se realizó en una universidad pública de Costa Rica. Como punto de referencia fue indispensable realizar un análisis documental del estado de situación en investigación que existe alrededor del eje temático descrito, así como en función del marco normativo orientador de la gestión curricular en la institución de análisis.

De manera que, la búsqueda bibliográfica referencial para el marco teórico y fundamento epistémico de esta investigación tuvo que ver con términos tales como: gestión curricular, currículo universitario, formación docente, modelos de formación, profesorado de secundaria. Además, uno de los principales técnica de investigación que se realizó en este estudio fue la revisión documental de tipo grupal y organizacionales definidos por Hernández et al. (2010), como los “documentos generados con cierta finalidad oficial por un grupo de personas...” (p. 433) que fundamente los aspectos teóricos requeridos según cada objetivo específico propuesto. De esta forma los principales documentos analizados refieren a (anexo 1):

1. Los planes de estudio de las carreras seleccionadas (6 documentos) (anexo 1.17).
2. Último Informe de Autoevaluación elaborado por cada carrera con fines de acreditación ante el SINAES (6 documentos).
3. Últimos compromisos de mejora de las carreras en estudio (6 documentos).
4. Informes parciales de los cuestionarios aplicados a los informantes clave de cada carrera (36 informes finales).
5. Normativa institucional:
 - a. Estatuto Orgánico de la Universidad (2 documentos) (anexo 1.1 y 1.2).
 - b. Políticas institucionales (2 Documentos) (anexos 1.4 y 1.7).
 - c. Gacetas universitarias de año 2010 al año 2018 (309 documentos) (anexo 1.10).
 - d. Reglamentos internos (4 documentos) (anexos 1.8, 1.11, 1.12, y 1.13).
6. Normativa nacional en materia de acreditación y de autorización de planes de estudio (4 documentos) (anexos 1.3, 1.4 y 1.5).

7. Documentos varios en materia de planificación educativa y operativa (8 documentos) (anexos 1.5, 1.6, 1.14, 1.15).

Estos elementos de información, a excepción de la normativa institucional, “tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio” (Hernández et al., 2010, p. 453), además, mediante su análisis se conocen los antecedentes, las realidades y las expectativas y el funcionamiento cotidiano de las carreras.

Cobran particular atención, los informes de autoevaluación realizados por las carreras objeto de estudio, por lo que a continuación, se presentan los criterios específicos, del manual de acreditación del SINAES, que tienen relación con la conceptualización de la gestión curricular, y los cuales fueron motivo de análisis documental por cuanto es información que se presenta en los informes de autoevaluación, en los informes finales de cuestionarios aplicados y en los compromisos de mejoramiento. Cobran para la investigación mayor importancia el análisis de lo expuesto en cada criterio que considera las opiniones de las poblaciones de interés, no resulta de interés para la investigadora detallar los porcentajes de opinión respecto a los criterios consultados, dando mayor peso a los aspectos cualitativos que se pueden utilizar para comprender el caso en estudio.

Para mantener la confidencialidad de los datos, en el capítulo 5 de Resultados se anotan aportes de las carreras o de los Informes de Autoevaluación, de manera que se han determinado codificaciones alfanuméricas que permitan enlazar el aporte cualitativo con la fuente, pero manteniendo la discreción en cuanto a las particularidades del informante.

La información se analiza según las relaciones temáticas con la gestión curricular y que se retoman al final de este capítulo:

1. *Articulación entre la estructura organizativa institucional y el funcionamiento de las carreras de formación de profesores de secundaria*: Toda carrera debe estar adscrita a una instancia académica que tenga su estructura organizativa definida y que ésta sea acorde a las necesidades de la carrera, en este sentido se analizaron dos criterios:

3.3.1 Se debe contar con documentación oficial sobre la estructura organizativa y el de funcionamiento de la universidad, de la unidad académica y de la carrera en particular.

3.3.4 Es necesario que exista un clima de trabajo que propicie el logro de los objetivos educativos de la carrera.

2. *Planeación estratégica de la carrera que guíe su ejecución y proyecte su filosofía*: Toda acción de gestión implica la asociación con la filosofía institucional y con sus propósitos estratégicos, por tanto, se analizaron dos criterios del manual de acreditación:

2.1.2 Los fines y objetivos de la carrera deben ser claros y congruentes con los postulados de la institución y guiar adecuadamente el proceso educativo.

3.3.2 La carrera debe contar con un plan estratégico que oriente su desarrollo y su funcionamiento, el cual debe contener como mínimo:

los objetivos, las acciones, los indicadores de cumplimiento y un cronograma.

3. *El liderazgo y las capacidades profesionales y personales de las autoridades de la carrera:* la gestión debe ser ejecutada y promovida por agentes que de preferencia sean considerados líderes, al respecto se analizaron dos criterios:

3.3.5 Deben existir una normativa y un procedimiento para nombrar la persona que ocupe la dirección de la carrera.

3.3.6 La persona que ocupe la dirección debe reunir condiciones de idoneidad y liderazgo para el puesto.

3.3.7 Se debe contar con un núcleo académico encargado de la orientación y la gestión de la carrera para que ésta no tenga un carácter unipersonal.

4. *Disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos humanos, económicos, de infraestructura acordes a las necesidades de la carrera: para la ejecución de las carreras se requiere la disponibilidad de recursos* por tanto se analizaron quince criterios:

2.2.4 La carrera debe contar con personal académico competente; la competencia se definirá con base en el grado académico, la experiencia docente y profesional y la producción académica o profesional

2.2.6 Se debe contar con requisitos y procedimientos que garanticen la selección de personal académico idóneo.

2.2.8 La carrera debe mantener en ejecución un plan de desarrollo, para el personal académico, que estimule la formación en áreas de interés, la obtención de grados académicos superiores y el mejoramiento en aspectos de didáctica universitaria o de la especialidad.

2.2.11 Debe existir personal académico de tiempo completo en una proporción tal que asegure tanto un adecuado nivel de interacción entre éste y el estudiantado, como su amplia participación en las diversas actividades curriculares.

2.3.1 La carrera debe contar con personal administrativo, técnico y de apoyo eficientes, además de suficientes para atender los distintos aspectos de soporte del proceso académico.

2.3.2 Los procedimientos para la selección de personal, así como la definición de cargos y funciones, deben estar formalmente establecidos, de forma que se garantice la idoneidad de las personas para ocupar los diversos cargos.

2.3.4 Se debe contar con un plan de desarrollo profesional para el personal administrativo, el técnico y el de apoyo, de acuerdo con las necesidades de la carrera.

2.4.1 Se debe contar con mecanismos que atiendan la gestión para suplir las necesidades de infraestructura, de acuerdo con las particularidades y necesidades de la carrera.

2.4.5 Se debe contar con aulas, auditorios, laboratorios, talleres, biblioteca y otros espacios necesarios, en buen estado, suficientes para el número de personas que los necesitan y amueblados adecuadamente, todo ello según la función que cumplen y la naturaleza de la carrera.

2.4.6 El personal académico debe tener acceso oportuno a un recinto adecuado para la atención de estudiantes y para la realización de otras actividades propias de su función docente.

2.4.7 Debe haber oficinas apropiadas y accesibles para las personas vinculadas con la gestión de la carrera y con los servicios administrativos y técnicos básicos.

2.4.8 Los estudiantes deben contar con espacios para las actividades extraclase.

2.7.1 La carrera debe contar con un presupuesto suficiente que le permita cumplir sus objetivos y garantizar el mejoramiento continuo.

2.7.2 Se debe contar con políticas claras que regulen la captación de recursos externos provenientes de fuentes diferentes a la principal; a saber, convenios, donaciones, cooperación, consultorías, pruebas y diagnóstico de laboratorio, investigación y otras.

3.1.4 La carrera debe contar con el personal, los mecanismos y los instrumentos de evaluación y seguimiento del personal académico, que aseguren la calidad de su labor en cada curso y que permitan definir y aplicar acciones correctivas de mejora en forma pronta y oportuna.

3.1.5 La carrera debe tener acceso a las estrategias y a un programa o proyecto institucional permanente de investigación educativa, que produzcan la innovación y la actualización de los métodos de enseñanza y la capacitación de los académicos.

5. *Disponibilidad, suficiencia y calidad del equipo y materiales indispensables para la ejecución del currículo:* el currículo debe contar con los insumos imprescindibles para su ejecución, aquí se analizaron nueve criterios:

2.5.1 El personal académico y el estudiantado de la carrera deben tener acceso, al menos, a un centro de información y recursos que cuente con todos los medios y equipos requeridos por ellos.

2.5.2 El estudiantado y el personal académico deben tener acceso a publicaciones periódicas especializadas y a la totalidad de la bibliografía obligatoria de la carrera.

2.5.3 Los estudiantes y el personal académico de la carrera deben contar con acceso a redes de información académica: bibliotecas virtuales, bases de datos y revistas electrónicas, entre otras.

2.5.5 Debe haber un presupuesto asignado para financiar la adquisición de los materiales bibliográficos requeridos por la carrera y mecanismos de coordinación con ésta, para tomar las decisiones relativas a esa adquisición.

2.6.1 La administración de la carrera, el personal académico, el administrativo y el técnico deben tener acceso a equipo de cómputo y multimedia adecuados y en buenas condiciones, para el desarrollo de su labor, según la naturaleza de la carrera.

2.6.2 Los laboratorios de informática a los que da acceso la carrera deben contar con equipo actualizado, en cantidad suficiente, en buenas condiciones y con los recursos periféricos y de software requeridos por la carrera.

2.6.3 El personal académico y el estudiantado de la carrera deben tener acceso a recursos de multimedia en buen estado, del tipo requerido y en la cantidad necesaria para el proceso formativo en el aula.

2.6.4 Los laboratorios y talleres deben tener equipos especializados, en buenas condiciones y en cantidad suficiente para la labor docente y de investigación, según la naturaleza de la carrera.

2.6.5 Se debe contar, en las aulas, laboratorios, talleres y espacios de trabajo, con los recursos materiales necesarios para el proceso formativo y para todas aquellas labores de gestión y apoyo que lo acompañan.

6. *Los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales:* la gestión implica interrelación y articulación con otras dependencias, por tanto, se analizaron 22 criterios:

2.1.8 El plan de estudios debe establecer mecanismos para la integración de la teoría y la práctica, de acuerdo con la naturaleza de la carrera.

2.1.14 El plan de estudios debe considerar la flexibilidad curricular, la cual, sin distorsionar la secuencia, ha de satisfacer intereses específicos de los estudiantes y la posibilidad de enfatizar en diferentes áreas del conocimiento.

2.2.7 Se deben tener mecanismos para retener a los mejores académicos y contar con planes de sustitución de mediano y largo plazo.

2.2.9 Se debe contar con incentivos o mecanismos de promoción que se apliquen al personal académico, que propicien su desarrollo profesional.

2.3.3 Se debe evaluar y dar seguimiento al personal administrativo, al técnico y al de apoyo, tanto en el cumplimiento de sus funciones como en la calidad y calidez del servicio que brindan.

3.1.1 La dirección y el personal académico deben participar en la definición de las modificaciones del plan de estudios.

3.1.2 El personal académico debe asistir a las diferentes actividades de coordinación que implica la gestión y desarrollo de la carrera, e involucrarse en ellas.

3.1.3 La carrera debe tener personal y mecanismos administrativos que permitan verificar el cumplimiento de las responsabilidades del personal académico en lo que corresponde a dominio de la materia y de las técnicas didácticas; la actualización; la puntual asistencia a lecciones y a otras actividades curriculares; el respeto por los estudiantes; la disponibilidad ante las necesidades de formación de estos y la entrega pronta de los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes hechas a sus alumnos.

3.2.4 La carrera debe ofrecer facilidades al estudiantado para participar en giras de campo y otras actividades fuera de las instalaciones universitarias, cuando el plan de estudios lo requiera.

3.3.8 La dirección de la carrera debe ejercer un control efectivo de la ejecución del plan de estudios.

3.3.9 La dirección tiene la responsabilidad de informar al personal académico y a los estudiantes sobre los cambios en el plan de estudios, con anticipación a su puesta en vigencia.

3.3.10 La dirección debe tener mecanismos claramente establecidos para la coordinación con otras instancias académicas vinculadas con la ejecución del plan de estudios.

3.3.11 Debe contarse con mecanismos establecidos de evaluación, revisión, reflexión y actualización periódica del plan de estudios.

3.3.13 Deben existir espacios de reunión conjunta entre el personal académico y la dirección de manera periódica, de tal forma que posibiliten la información, la coordinación, el diálogo y la opinión sobre los aspectos académicos y administrativos de la carrera.

3.3.14 Se deben realizar actividades formales periódicas con el personal académico para conocer, analizar, evaluar y tomar decisiones, sobre aspectos relativos a la carrera, considerando la opinión de estudiantes, graduados y de sus empleadores.

3.3.15 Se debe contar con mecanismos formales de coordinación, integración, acción conjunta y seguimiento entre el personal académico que ofrece un mismo curso, del mismo nivel o eje curricular de la carrera.

3.3.16 Deben existir revisiones periódicas sobre la conveniencia para los estudiantes de la oferta de cursos y sus horarios.

3.3.17 Se debe garantizar el acceso de todos los estudiantes a los cursos de la carrera.

3.3.20 Deben existir evidencias de que la carrera incorpora en su gestión el mejoramiento continuo, como parte de los resultados de su evaluación.

4.2.6 Deberá demostrarse que la carrera da seguimiento a sus graduados y que utiliza la información para introducir mejoras en el plan de estudios.

4.2.9 Se deben desarrollar acciones que permitan mantener el vínculo de los graduados con actividades de la carrera.

4.2.10 La carrera debe ofrecer a sus graduados oportunidades de actualización profesional.

7. *Los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativo:* el registro y sistematización de información es clave para la gestión y la toma de decisiones, por tanto, se analizaron cuatro criterios:

3.3.3 La Universidad en general y la carrera en particular deben contar con mecanismos y recursos para registrar y ofrecer estadísticas e información anual del personal académico carga, cursos y grupos, resultados de evaluaciones, producción intelectual y otros para uso y retroalimentación de la carrera.

3.6.7 La institución debe garantizar a los estudiantes, para todos los efectos, el registro, control y certificación de todos sus datos académicos, así como implementar las medidas de seguridad pertinentes para garantizar la veracidad de la información y proteger su confidencialidad.

3.6.9 Se debe contar con información sobre el uso y la calidad de los servicios académicos y estudiantiles, y utilizar esta información para la toma de decisiones y el mejoramiento de éstos.

4.1.2 La Universidad en general y la carrera en particular deben contar con mecanismos y recursos para registrar y ofrecer estadísticas e información anual del estudiantado; como matrícula, características sociodemográficas, admisión, rendimiento académico y tiempo promedio de graduación, entre otras, para uso y retroalimentación de la carrera.

Tabla 7

Dimensiones, componentes y número de criterios analizados de los informes de autoevaluación⁹

Dimensión del Modelo de Autoevaluación	Componente	Número total de criterios	Cantidad de criterios analizados y su respectiva numeración
Recursos	Plan de estudios	19	3 (2.1.2, 2.1.8, 2.1.14)
	Personal académico	12	6 (2.2.4, 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8, 2.2.9, 2.2.11)
	Personal administrativo	4	4 (2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4)
	Infraestructura	8	5 (2.4.1, 2.4.5, 2.4.6, 2.4.7, 2.4.8)
	Centro de información y recursos	5	4 (2.5.1, 2.5.2, 2.5.3, 2.5.5)
	Equipo y materiales	5	5 (2.6.1, 2.6.2, 2.6.3, 2.6.4, 2.6.5)
	Finanzas y presupuestos	2	2 (2.7.1-2.7.2)
Proceso educativo	Desarrollo docente	5	5 (3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5)
	Metodología de enseñanza y aprendizaje	7	1 (3.2.4)
	Gestión de la carrera	20	17 (3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8, 3.3.9, 3.3.10, 3.3.11, 3.3.13, 3.3.14, 3.3.15, 3.3.16, 3.3.17, 3.3.20)
	Vida estudiantil	17	2 (3.6.7, 3.6.9)
Resultados	Desempeño estudiantil	5	1 (4.1.2)
	Graduados	11	3 (4.2.6, 4.2.9, 4.2.10)
Total		171	58

Fuente: Elaboración propia.

Tal y como se detalla en la tabla 7 se analizarán a profundidad un total de 58 criterios referidos a las dimensiones de Recursos, Proceso Educativo y Resultados, las dimensiones de Relación con el Contexto, Admisibilidad y Sostenibilidad no consideran aspectos específicos que contribuyan a esta investigación, así como el componente de: Proyección de la Carrera que pertenece a la dimensión de Resultados y los componentes: Investigación y Extensión de la dimensión Proceso Educativo. El listado completo de dimensiones, componentes y criterios se pueden detallar en el Manual de Acreditación (Anexo 1.20).

Los criterios se seleccionaron según las relaciones que tuvieran por su naturaleza y razón de ser con la gestión curricular considerando el marco de referencia

⁹ Los Informes de Autoevaluación son el resultado del proceso de acreditación al que se somete una carrera de forma voluntaria, en el proceso participan estudiantes, docentes, personal administrativo, autoridades, graduados, empleadores. Esta determinado por una Manual de autoevaluación que está conformado por dimensiones y criterios de evaluación.

teórico y la observación del proceso, de forma que, de los Informes de Autoevaluación y sus otros documentos relacionados (compromiso de mejora, informes parciales opinión) se excluyen los otros criterios de:

1. Admisibilidad: por cuanto refieren a características o atributos que deben cumplir las carreras para ingresar al proceso de autoevaluación que realiza la agencia acreditadora SINAES. Estos criterios refieren a cantidad de años de funcionamiento de la carrera, año de la primera graduación, series históricas de matrícula y graduación, definición del crédito y la correspondencia de la carrera con la normativa institucional y del CONARE. Además, esta dimensión analiza temas relacionados con admisión de estudiantes provenientes de otras instituciones, reconocimientos de títulos, equiparaciones de cursos y de créditos, requisitos de ingreso a carrera,
2. Relación con el contexto: debido a que aborda criterios vinculados con información y promoción de la carrera, procesos de admisión e ingreso del estudiantado, correspondencia de la carrera con el contexto y con el estado del arte de la disciplina.
3. De la dimensión Recursos se excluyen los criterios que refieren a:
 - a. Que la carrera cuente con un documento de plan de estudios, por cuanto es parte de los requerimientos en la normativa institucional. Además, esos documentos brindan información relacionada con:
 - i. los referentes universales y las corrientes de pensamiento.
 - ii. el perfil profesional de ingreso, así como de salida, congruentes con el objeto de estudio de la profesión.
 - iii. el listado de cursos y sus relaciones, así como las características formativas de cada uno de los cursos y de las actividades académicas.
 - iv. los contenidos de los cursos, los objetivos de formación y los criterios de evaluación.
 - v. los cursos, que deben ser de carreras, disciplinas o áreas de conocimiento afines; que propicien el estudio y la conciencia ética y que propicien el estudio en otro idioma.
 - vi. incorporan uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
 - vii. la autoformación, autorregulación y la vivencia de actividades extracurriculares.
 - viii. la realización de un trabajo final de graduación y de prácticas profesionales, así como de trabajos sociales comunitarios.
 - b. El personal académico:
 - i. Cuenten con normativa específica para su nombramiento y para la definición de su carga.
 - ii. Deben atender todos los aspectos que implica la acción docente, como parte de su jornada de contratación, así como espacios para la vida académica y la interacción con el estudiantado.

- iii. Participe de la acción sustantiva de la universidad tal como la investigación y la extensión, así como la producción.
 - iv. Este nombrado propiciando la diversidad y la equidad de género, así como la diversidad en cuanto a las instituciones de procedencia.
 - c. La infraestructura:
 - i. Cumpla con las disposiciones de ley en esta materia.
 - ii. Cuento con normas seguridad, higiene y salud ocupacional, sus manuales y su debida comunicación y divulgación.
 - d. El centro de información y recursos:
 - i. Cuento con el personal capacitado en formación para atender las demandas de las diversas poblaciones
- 4. De la dimensión Proceso Educativo, se omite el análisis a profundidad de los criterios relacionados con:
 - a. La metodología de enseñanza y aprendizaje, en aspectos puntuales como relación de los contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y destrezas, así como los criterios y métodos de evaluación.
 - b. Las modificaciones al plan de estudios, su procedimiento y comunicación efectivas.
 - c. Las políticas del reemplazo para el personal académico y los procesos de inducción al personal novel.
 - d. La Vida Estudiantil, particularmente lo relacionado con políticas, normativas, la existencia de programas y servicios institucionales de orientación vocacional, acceso a personas con discapacidad, servicios de apoyo, becas y ayudas económicas al estudiantado, los horarios, los mecanismos para que el estudiantado exprese su opinión y participen de los espacios institucionales de toma de decisiones y desempeño y apoyo en general al estudiante.
- 5. De la dimensión de Resultados: se omiten criterios que reiteran o refuerzan los aspectos ya considerados en el análisis, tales como:
 - a. Reglamentos institucionales, acceso de información para el estudiantado y estrategias de enseñanza y aprendizaje que propicien el éxito de la población estudiantil.
 - b. En cuanto a las personas graduadas se omitieron del análisis lo relacionado con el cumplimiento de los requisitos de graduación, las razones por las cuales los estudiantes prolongan su graduación, las acciones de proyección de la carrera, las condiciones del mercado laboral de las carreras, el seguimiento a los graduados en cuanto a su inserción laboral y la satisfacción del sector empleador.
- 6. Los criterios de Proyección de la Carrera vinculados con la producción académica del personal docente y los criterios de sostenibilidad tampoco fueron motivo de análisis profundo.

Los criterios mencionados anteriormente, fueron abordados de manera superficial en el análisis de los documentos, por cuanto se centró la atención en el análisis de los criterios seleccionados por su relación con la gestión curricular, no se omite mencionar, que los criterios analizados a profundidad tenían relación con los criterios omitidos, por cuanto se considera que estos, del todo, no fueron analizados.

4.7.2. Entrevista

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a personal académico de las carreras de enseñanza que cumplieran con los criterios de selección precitados (anexo 1.18 y 1.19), la guía de entrevista se realizó a fin de conocer los aspectos de interés establecidos en el objetivo de investigación 1. Se realizaron un total de 6 entrevistas formales con una duración en promedio de 48 minutos. Además, se realizaron más de 10 entrevistas no estructuradas cuya información se anota como hallazgos de investigación en el proceso de campo.

Para mantener la confidencialidad de las personas entrevistadas, a cada informante se le ha asignado un código específico determinado como PP: persona participante con la numeración consecutiva del 1 al 6, de manera que en el capítulo 5: Resultados de la Investigación se introdujeron aportes específicos que cada participante brindó y que tienen relación con la temática que se aborda en cada apartado, según los intereses de investigación. Además, en los anexos 2, 3 y 4, se pueden encontrar las características y calidades profesionales de cada persona participante, el formato de la entrevista y la transcripción de cada entrevista.

4.7.3. Grupos Focales

Se realizaron grupos focales para abordar temas específicos relacionados con los objetivos 2 y 3 de la investigación (anexo 5). La realización de los grupos de discusión permitió el diálogo entre directores, subdirectores y coordinadores de carrera, respecto a la gestión curricular de las carreras de enseñanza, según sus prácticas diarias y las situaciones con las que lidian de manera diaria. Esto permitió, desde la opinión y perspectiva de las personas participantes, evidenciar situaciones comunes en cuanto a acciones exitosas y aspectos por mejorar, además de tener los insumos para determinar la necesidad de un modelo o pautas de gestión curricular y las características que se deberían considerar para establecer la propuesta de mejora. Los grupos focales se realizaron en entornos universitarios que propiciaron el diálogo abierto y exposición libre de ideas.

4.7.4. Observación

Como estrategia para la obtención de la información fue fundamental la observación de la dinámica que utilizan las carrera de formación de docentes de secundaria para su organización y funcionamiento operativo, sin bien, algunos de estos aspectos estarán determinados en la normativa institucional, su ejecución refiere a procesos propios e individuales de organización según cada carrera, que a su vez hace

partícipe a, al menos, dos escuelas (una especialista en el campo disciplinar y otra en el campo pedagógico).

Para ello fue fundamental conocer mediante la observación, el entramado de situaciones a las que se enfrentan las carreras para la ejecución del currículo, lo que permitió contar con datos contextualizados que motivan la reflexión y análisis a fin de comprender la realidad e interpretarla, lo que hace importante reconocer una visión cíclica del proceso de investigación, en donde se considere el discurso, la práctica y el análisis.

4.8. Articulación y complemento en las técnicas de investigación

El enfoque de técnicas múltiples para analizar a profundidad el estudio de caso, permite abordar el objeto de análisis desde diferentes fuentes de información, de manera que se estudia la realidad desde la integralidad y se logra su comprensión a partir de una cartografía de diversas lecturas, considerando para ello la percepción de las personas participantes, el documento y la realidad concretamente.

En la tabla 8 se presentan el objetivo de cada técnica utilizada y más adelante se presenta como cada objetivo de investigación es abordado desde las diversas técnicas, a fin de conocer a profundidad el caso en estudio.

Tabla 8
Técnica de recolección de información y sus objetivos

Técnica de recolección de datos	Objetivo de la técnica a utilizar
Análisis documental de planes de estudio e informes de autoevaluación	<p>Analizar los documentos de planes de estudio y los informes de autoevaluación más recientes de las carreras de enseñanza acreditadas en la Universidad Nacional para detectar los modos, modelos o mecanismos de gestión curricular que aplicaran en la ejecución de las carreras.</p> <p>Se analizaron 6 planes de estudio, 6 informes de autoevaluación, 6 compromisos de mejora y 36 informes completos de cuestionarios aplicados a los públicos de interés de las carreras en los procesos de autoevaluación.</p>
Análisis de la normativa institucional	<p>Determinar las políticas o la normativa institucionales que le contribuya a las unidades académicas en la ejecución de las carreras compartidas, mediante el análisis de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="719 1951 1327 2016">1. Estatuto Orgánico de la Universidad Nacional

Técnica de recolección de datos	Objetivo de la técnica a utilizar
	<ol style="list-style-type: none"> 2. Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional 3. Políticas y Lineamientos Curriculares de la Universidad Nacional 4. Lineamientos para la Flexibilidad Curricular de la Universidad Nacional 5. Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza de ... 6. Políticas de Autoevaluación y Mejoramiento. 7. Reglamento General sobre los procesos de Enseñanza Aprendizaje de la UNA 8. Informe de la Subcomisión de Unidades Académicas de la Comisión de Vicedecanos de la Universidad Nacional 9. Acuerdos específicos de coordinación entre las unidades académicas. 10. Gacetas Universitarias 11. Reglamento de Contratación Laboral de Personal Académico 12. Reglamento de Contratación Administrativa 13. Reglamento de distribución y control de cargas académicas del personal académico en propiedad 14. Documentos de planificación institucional, por facultad y centro y los de unidad académica.
Entrevistas	<p>Conocer de primera fuente la realidad de la gestión curricular de las carreras de enseñanza y determinar la ejecución del modelo de formación simultáneo.</p>
Grupos focales	<p>Profundizar en la realidad de la gestión de las carreras de enseñanza mediante el diálogo dirigido y participativo que permita validar los datos observados y extraídos del análisis documental.</p> <p>Elaboración de la propuesta para la gestión de las carreras compartidas en la Universidad Nacional con las personas que las ejecutan.</p>
Observación	<p>Comprender la dinámica cotidiana de las carreras de enseñanza, específicamente en lo que refiere a la gestión del currículo, mediante la observación</p>

Técnica de recolección de datos**Objetivo de la técnica a utilizar**

de las sesiones conjuntas entre las unidades académicas que ejecutan la carrera, tales como: reuniones de personal académico, reuniones de comisiones para la modificación de planes de estudio, reuniones de las comisiones de autoevaluación y espacios de diálogo institucionales, sesiones de consulta, sesiones informativas u otros espacios.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se vinculan los objetivos de investigación y las técnicas seleccionadas para el estudio de caso, cada técnica brinda aportes que serán concatenados en el análisis y expuesto en los resultados de investigación.

Tabla 9

Objetivos de investigación y técnicas de recolección de datos utilizadas

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA
1. Establecer el marco conceptual de la gestión del currículum de la ejecución de las carreras de formación inicial del profesorado, bajo modelos simultáneos a partir del análisis de la bibliografía existente sobre el tema.	Revisión bibliográfica y análisis documental
2. Realizar el estado de la cuestión sobre la investigación y los resultados más concluyentes en torno a la gestión del currículum en la formación de profesores de secundaria, mediante la recopilación de los estudios llevados a cabo previamente.	Revisión bibliográfica y análisis documental
3. Conocer y analizar los factores académicos y administrativos que implica la formación simultánea de profesorado, mediante el análisis de la opinión de las poblaciones implicadas: estudiantes, profesores, personal administrativo y autoridades universitarias.	Revisión bibliográfica y análisis de los Informes de Autoevaluación de las carreras acreditadas. Observación de la dinámica organizativa de la gestión curricular de las carreras Entrevistas a personas clave.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	TÉCNICA
4. Determinar los factores de la gestión del currículo que inciden en la formación simultánea de los profesores de secundaria, mediante el análisis de la ejecución de seis planes de estudio en una universidad pública.	Grupo Focal Revisión bibliográfica, Informes de Autoevaluación de las carreras acreditadas, Informes finales de cuestionarios aplicados, Compromisos de Mejora, Planes de estudio, Normativa institucional. Observación de la dinámica organizativa de la gestión curricular de las carreras.
5. Realizar una propuesta de modelo de gestión curricular para las carreras de formación inicial de profesorado de secundaria	Grupo Focal Revisión bibliográfica, en materia de modelos de gestión para la elaboración de propuesta.

Fuente: Elaboración propia

4.9. Desarrollo metodológico

La investigación se desarrolló en tres momentos de trabajo, un primer momento relacionado con el análisis documental del concepto de la gestión curricular y el estado de la cuestión sobre el tema, así como el análisis de planes de estudio, informes de autoevaluación, compromisos de mejoramiento, gacetas y normativa institucional¹⁰, en una segunda fase la realización de entrevistas y grupo focal y una tercera etapa relacionada con la propuesta de elementos estratégicos y necesarios para la elaboración de un modelo de gestión curricular para las carreras compartidas.

Pese a que se establecieron esos momentos como etapas importantes y procesuales en la investigación, nunca se consideraron ni se determinaron como acabadas, más bien, cobraron un carácter recurrente en el devenir del análisis, la interpretación y los resultados.

Particularmente para dar respuesta a las preguntas de investigación relacionadas con el objetivo 1 y 2, se mantuvo un seguimiento constante a las investigaciones y publicaciones sobre el tema de la gestión curricular y los modelos de formación simultáneos.

Durante el análisis documental, propiamente para el estudio de caso elegido, se analizaron:

1. Los planes de estudio, específicamente el apartado relacionado con la administración curricular, a fin de determinar los aspectos más relevantes incluidos desde el diseño de los planes de estudio en materia de gestión, coordinación, articulación curricular, cursos y estructuras curriculares.

¹⁰ Cuando se hace referencia a la normativa institucional se incluyen reglamentos, gacetas y demás documentos que regulan y emiten directrices institucionales en materia de gestión curricular o en cuanto al proceder de las unidades académicas para la ejecución de las carreras compartidas.

2. Los informes de autoevaluación de las carreras, en los cuales se puede evidenciar las fortalezas y debilidades que las carreras tienen en relación con la dimensión de proceso educativo, sus criterios y evidencias.
3. Los compromisos de mejora para analizar las acciones que se ha tomado en relación con las debilidades detectadas en cuanto a los procesos de gestión y articulación de las carreras.
4. La normativa institucional en materia de currículo, con el propósito de determinar las condiciones institucionales que se establecen para la ejecución de los planes de estudio que funcionan con el modelo de formación simultáneo.

Como principios del proceso de análisis y síntesis se pretendió cubrir los temas de interés mediante la comunicación abierta y sencilla; trabajar con carreras y sus involucrados que fueran representativos; centrar la atención en el tema de interés que es la gestión curricular, procurando homogeneidad temática y buscando la pertinencia en cuanto a las personas participantes, los documentos revisados y la literatura analizada.

Durante la investigación se utilizó la categorización inicial demarcada en los objetivos de investigación para ubicar la información que se encontraba en los documentos y la categorización emergente que surgió de las entrevistas o los grupos de discusión, según los elementos incluidos en los objetivos de investigación, además, el tratamiento de los resultados se realizó mediante el análisis de los datos obtenidos y la elaboración de inferencias, interpretaciones y síntesis que brindaron aportes para sustentar la propuesta de modelo.

Para responder a los objetivos de investigación, puntualmente a las preguntas de investigación 3.1 y 3.2, se realizaron seis entrevistas a gestores del currículo de las carreras de estudio, las personas entrevistadas fueron elegidas por su experiencia y conocimiento respecto a la gestión de las carreras de formación docente, en el tanto, Hernández et al. (2010) establecen que en los estudios de corte cualitativo lo valioso es la calidad de la información más que la cantidad de información, la vinculación con el objeto es lo que refiere a la suficiencia de información. En este caso se consultó a gestores del currículo de las carreras en estudio, a fin de conocer sus vivencias y percepciones, con ello se busca la pertinencia de la información y conocer de primera fuente los aspectos relacionados con la gestión.

Todos los entrevistados tienen las siguientes características:

1. Son parte del personal académico de las carreras de enseñanza, lo que les da criterio para hablar sobre la gestión del currículo, en el tanto lo han vivenciado.
2. Ocupan cargos de Dirección, Subdirección o coordinación de carreras de enseñanza, lo que les genera un valor agregado, pues en los cargos que desempeñan deben enfrentarse a situaciones de orden académico-administrativo que regularmente el personal docente no conoce.
3. Han participado de manera activa en los procesos de autoevaluación para acreditación, aspecto que les sensibiliza y les capacita para hacer gestión en el marco de la calidad y la excelencia académica.

4. Tienen experiencia en el proceso de modificación o rediseño de planes de estudio de carreras con lo que han tenido que resolver y negociar situaciones puntuales para la viabilidad de los cambios en el currículo.

El análisis de la información brindada se realizó bajo la demarcación de categorías iniciales en función de los objetivos de investigación lo que permitió establecer una base para el estudio de la información que se fue nutriendo con los aportes de las personas participantes, así “la comprensión de los significados construidos intersubjetivamente se superpone a la explicación causal” (San Martín, 2014, p.107). De esta forma, se parte de la experiencia y el conocimiento de las personas participantes para conocer su realidad, interpretarla, complementarla y mejorarla.

Para el estudio de caso, y en relación con los objetivos 3, 4 y 5 de la investigación se establecieron las siguientes categorías iniciales definidas que refirieron a:

Tabla 10
Categorías para el análisis de la información y documentación

Objetivo de investigación	Categoría	Definición
3. Conocer y analizar los factores académicos y administrativos que implica la gestión en la formación simultánea de profesorado, mediante el análisis de la opinión de las poblaciones implicadas: estudiantes, profesores, personal administrativo y autoridades universitarias.	Proceso de gestión curricular	En la Universidad Nacional, las carreras de formación de profesores de secundaria se ejecutan mediante un modelo de formación simultáneo que carece del acompañamiento institucional en el marco de la definición de un modelo de gestión curricular compartido. Estas acciones son realizadas de manera particular e independiente por las Unidades Académicas que ejecutan una sola carrera. De esta manera hay que identificar cómo se realiza la gestión, quiénes intervienen en ella, qué aspectos se deben mejorar
4. Determinar los factores de la gestión del currículo que inciden en la formación simultánea de los profesores de secundaria, mediante el análisis de la ejecución de seis planes de estudio	Factores que inciden en la gestión curricular. Subcategorías: <ul style="list-style-type: none"> • Factores académicos • Factores administrativos 	La gestión curricular esta permeada por una serie de factores, algunos administrativos propios del modelo de gestión universitario establecido, otros son propios de las acciones de las unidades académicas ejecutoras; describir su diferencia entre aquellos académicos y administrativos permite identificar

Objetivo de investigación	Categoría	Definición
acreditados en una universidad pública.		las acciones de mejora y los niveles de impacto de la propuesta de un modelo de gestión, quién debe proponer, qué debe proponer, cómo se debe proponer, porqué se debe proponer, así como depurar las articulaciones que debe existir entre los diferentes departamentos.
4. Realizar una propuesta de modelo de gestión curricular para las carreras de formación inicial de profesorado de secundaria	Propuestas de mejora	Acciones requeridas para el mejoramiento de la gestión curricular de las carreras, por cuanto es “curricularizando” que se logra el enlace entre el currículo propuesto y la ejecución de este para el logro de los objetivos de formación establecidos por la institución, en el tanto, se atienden las demandas y necesidades del entorno y se consideran los recursos disponibles.

Fuente: Elaboración propia

Para responder a la pregunta de investigación 3.3 y 4.1 se analizaron las respuestas emitidas por los actores de las carreras en el marco de lo establecido en los informes de autoevaluación, específicamente la información por criterio y las percepciones de cada población respecto a aspectos concretos de gestión. Para ello se analizó el modelo de autoevaluación establecido por el SINAES y con fundamento en los autores Álvarez (1997), Coloma (1998), Stenhouse (2003), Castro (2005), Álvarez, Ibarra, y Miranda (2013), Llanes-Font et al. (2014), Beltrán-Veliz (2016) y Gómez y Topete (2018), se determinó que para esta investigación la gestión curricular se entenderá como:

El proceso de planeación, organización, ejecución y evaluación de las acciones que implica la ejecución del currículo, en la que intervienen de manera participativa y comprometida el personal docente, el estudiantado, el personal de apoyo logístico y administrativo, las autoridades institucionales y demás actores, y mediante el cual se articulan los propósitos formativos, las prácticas formativas y los recursos disponibles. Es el acoplamiento entre la estructura organizativa y funcional con los fines curriculares establecidos.

Por lo anterior, de manera concreta la gestión curricular se relaciona con:

1. La articulación entre la estructura organizativa institucional y el funcionamiento de las carreras de formación de profesores de secundaria.
2. La planeación estratégica de la carrera que guíe su ejecución y proyecte su filosofía.
3. El liderazgo y las capacidades profesionales y personales de las autoridades de la carrera.
4. La disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos humanos, económicos, de infraestructura acordes a las necesidades de la carrera.
5. La disponibilidad, suficiencia y calidad del equipo y materiales indispensables para la ejecución del currículo
6. Los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales.
7. Los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativo.

Para obtener información que contribuyera a la pregunta de investigación 4.1., cabe destacar que se analizaron: seis documentos de plan de estudios, específicamente en sus componentes de administración curricular; seis informes de autoevaluación, 58 criterios de evaluación relacionados con los aspectos curriculares mencionados en el párrafo anterior y los 6 compromisos de mejoramiento.

Las preguntas de investigación 4.2 y 4.3 se trabajaron mediante la técnica de grupo focal en el que participaron los subdirectores de cuatro carreras, un director y un coordinador, estas personas son adicionales a las personas entrevistadas, sin embargo, mantienen las mismas características que propiciaron su selección.

Las técnicas utilizadas para responder las preguntas de investigación 5.1 y 5.2 fueron mediante la revisión documental de la normativa institucional descrita anteriormente y mediante el grupo de consulta con autoridades de la institución.

La siguiente figura determina la forma de articulación entre las técnicas utilizadas para el estudio de caso, entre ellas hay complementariedad y recursividad de manera que lo determinado por cada técnica nutre significativamente el aporte y el análisis de los resultados determinados en otra técnica, convirtiendo el proceso en un continuo donde siempre hay que retornar a las fuentes y revalidar lo dispuesto por las fuentes.

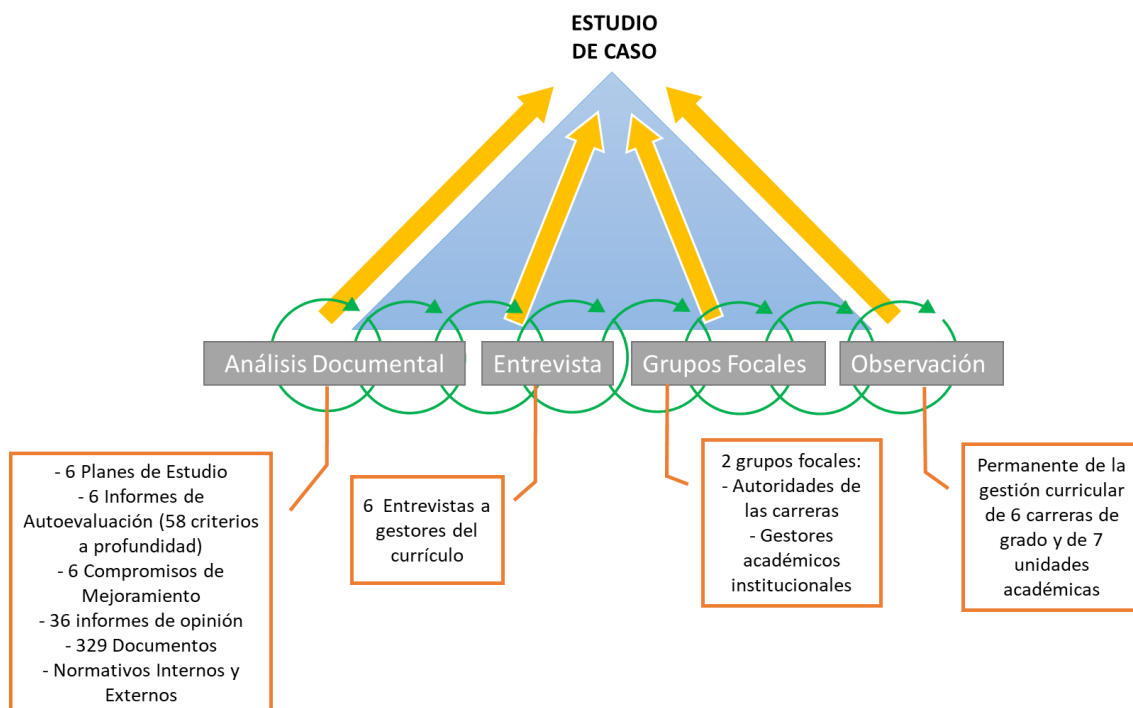


Figura 9. Complementariedad entre el método de investigación, las técnicas determinadas y la especificidad de lo logrado en cada técnica. Esta figura es elaboración propia con la información utilizada para el desarrollo metodológico de la investigación.

4.10. Consideraciones Éticas

En esta investigación se procura la propuesta de un modelo de gestión en las carreras de educación que utilizan un modelo de formación simultánea, como objetivo paralelo está la utilización de los resultados en el mejoramiento de la gestión de calidad de las carreras y de las instituciones de educación superior.

Por principios éticos durante el desarrollo de la investigación se consideraron los siguientes:

1. Las personas participantes son profesionales con conocimientos y experiencias previas que de alguna manera determinan o condicionan su accionar.
2. En los grupos focales y entrevistas se optó por la neutralidad científica y objetividad, dando valor a lo que las personas participantes tienen que aportar y de ninguna manera inducir o forzar a las intenciones que se pretenden con la investigación.
3. Imparcialidad al momento de interactuar con las personas participantes de la investigación, pretendiendo la objetividad.
4. Reconocer el crédito de los trabajos académicos y demás aportes bibliográficos que sean mencionados en esta investigación.
5. Establecer propuestas de mejora considerando los datos que surjan de la investigación y procurando su viabilidad y sostenibilidad.
6. En el capítulo de resultados se preserva el anonimato de las personas participantes y de los documentos utilizados o carreras implicadas, a

pesar de que en los anexos y en varias partes del documento se refiera a las unidades académicas implicadas, planes de estudio o figuren los nombres y calidades profesionales de las personas entrevistadas.

4.11. Contextualización de la investigación

Para comprender la dinámica de la gestión curricular de las carreras de grado dedicadas a la formación de profesorado de secundaria, mediante el modelo de formación simultáneo es necesario describir dos aspectos puntuales:

1. La estructura de la Universidad Nacional y su estilo de gobierno que determina en buena parte la gestión curricular.
2. El modelo de autoevaluación del SINAES, su composición y aspectos metodológicos, a fin de comprender su rigurosidad y su vinculación con la gestión.

Los resultados obtenidos mediante las diversas técnicas aplicadas se exponen detalladamente en el capítulo 5.

4.11.1 Universidad Nacional estructura y gobernanza

La génesis de la Universidad Nacional estuvo en las Escuelas Normales de Costa Rica, instituciones encargadas de la formación de docentes en el país. El 15 de febrero de 1973, con la aprobación de la Ley 5182, se crea la Universidad Nacional la cual tiene como características: ser una institución pública, con autonomía e independencia administrativa y tiene como principales fines “crear, conservar y transmitir la cultura y ofrecer una educación integral a los estudiantes” (Ley 5182, artículo 4).

Como Misión y Visión, la Universidad Nacional ha dispuesto:

Misión

La Universidad Nacional genera, comparte y comunica conocimientos, y formas profesionales humanistas con actitud crítica y creativa, que contribuyen con la transformación democrática y progresiva de las comunidades y la sociedad hacia planos superiores de bienestar.

Con la acción sustantiva contribuye a la sustentabilidad ecosocial y a una convivencia pacífica, mediante acciones pertinentes y solidarias, preferentemente, con los sectores sociales menos favorecidos o en riesgo de exclusión.

Visión

La Universidad Nacional será referente por su excelencia académica, por el ejercicio de su autonomía, innovación y compromiso social en los ámbitos regional y nacional, con reconocimiento y proyección internacional, con énfasis en América Latina y el Caribe.

Su acción sustantiva propiciará un desarrollo humano sustentable, integral e incluyente que se fundamentará en el ejercicio y la promoción del respeto de los derechos humanos, el diálogo de saberes, la interdisciplinariedad y un pensamiento crítico.

Su gestión institucional se caracterizará por ser ágil, flexible, desconcentrada, con participación democrática, transparente, equitativa e inclusiva, que promueve estilos de vida saludable. (UNA, 2016b, p. 13-14)

Además, la institución sostiene su quehacer en los principios y valores de:

Tabla 11
Principios y Valores, Universidad Nacional, Costa Rica

PRINCIPIOS	VALORES
a. Humanismo. La Universidad Nacional promueve la justicia, el bien común, el respeto irrestricto a la dignidad humana y a los derechos de las personas y de la naturaleza.	a. Excelencia. Es la búsqueda constante de los más altos parámetros de calidad internacionalmente reconocidos en el quehacer académico y la gestión institucional.
b. Transparencia. La Universidad Nacional, mediante la rendición de cuentas, garantiza a la sociedad que cumple con su misión, usa eficientemente los recursos a ella asignados y realiza una gestión responsable de estos.	b. Compromiso social. Es la orientación de las tareas institucionales hacia el bien común, en particular hacia la promoción y consecución de una mejor calidad de vida para los sectores sociales menos favorecidos.
c. Inclusión. La inclusión de los sectores menos favorecidos por razones económicas, culturales o por discapacidad, se garantiza mediante una oferta académica, políticas de admisión y programas de becas especialmente dirigidos a esos grupos.	c. Participación democrática. La toma de decisiones tiene como base la participación democrática y equitativa, mediante el ejercicio de la

PRINCIPIOS

VALORES

-
- | | |
|---|---|
| <p>d. Probidad. Es deber de todo universitario actuar con honestidad y rectitud en el ejercicio de los derechos y deberes que la Institución le otorga, así como la debida administración y tutela de los recursos públicos bajo su responsabilidad.</p> <p>e. Responsabilidad ambiental. Mediante las diferentes formas de su quehacer sustantivo, la Universidad promueve la protección y defensa de los diversos ecosistemas, a fin de asegurar su conservación para las futuras generaciones.</p> <p>f. Conocimiento transformador. Mediante una acción sustantiva innovadora y creativa, la Universidad procura formar personas analíticas, críticas y propositivas que conduzcan al desarrollo de mejores condiciones humanas individuales y sociales (UNA, 2016, Artículo 1).</p> | <p>libertad de pensamiento y la expresión responsable de la comunidad universitaria.</p> <p>d. Equidad. Todos los miembros de la comunidad universitaria tienen los mismos derechos y oportunidades, sin ningún tipo de discriminación.</p> <p>e. Respeto. Como garantía de la sana convivencia, se reconoce a cada miembro de la comunidad universitaria su dignidad como persona. (UNA, 2016, Artículo 2)</p> |
|---|---|
-

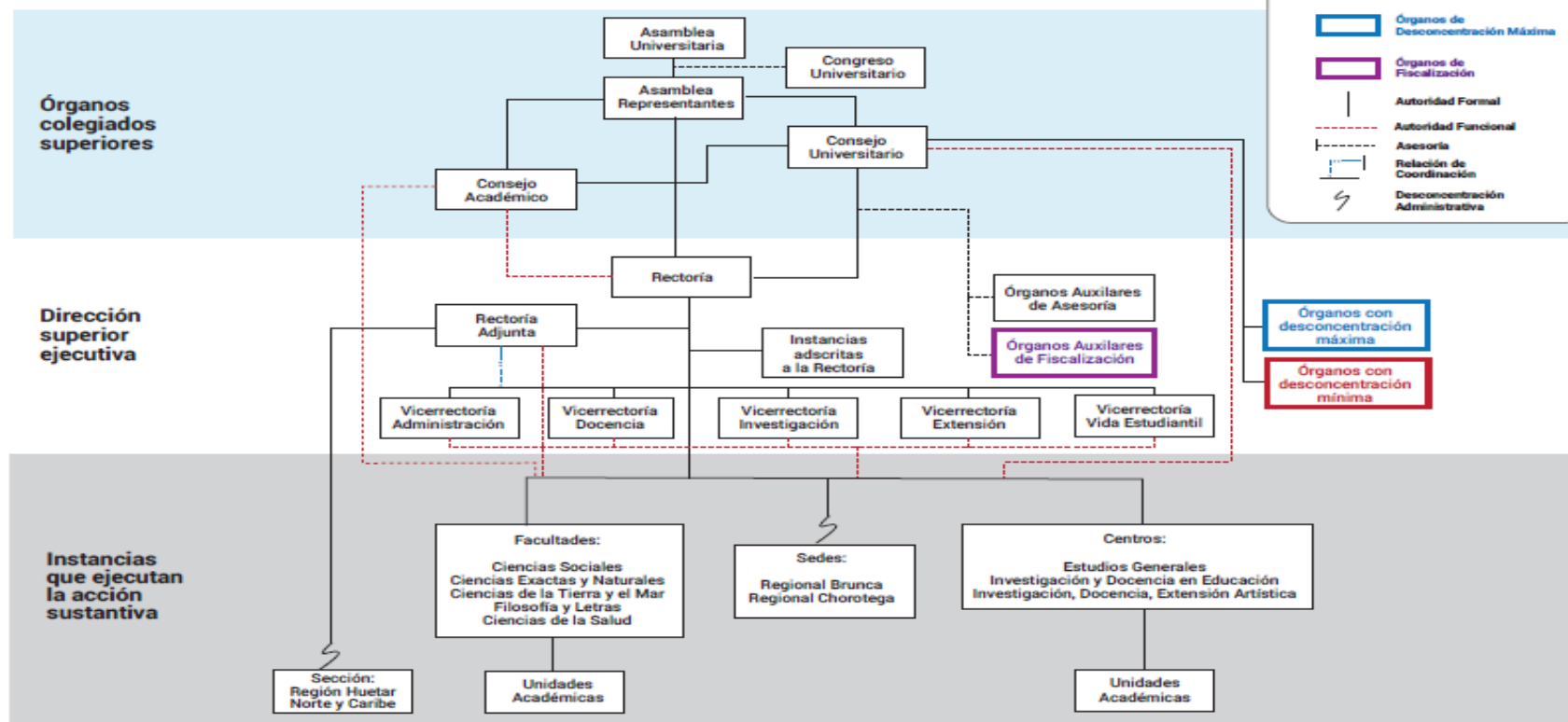
Fuente: Elaboración propia con información del Estatuto Orgánico, Artículos 1 y 2, UNA, 2016.

Producto de la ley y considerando la evolución histórica de la Universidad, se establece la organización de la institución en tres niveles: los órganos colegiados superiores, referidos a las asambleas y a los consejos a nivel institucional; la dirección superior ejecutiva, relacionada con todas las instancias a nivel académico-administrativo que dictan las pautas en materia de acción sustantiva de la universidad; y las instancias que ejecutan la acción sustantiva, es decir, las Facultades, Centros, Sedes y Secciones Regionales y las unidades académicas en todas sus representaciones (escuelas e institutos), de manera que se vinculen el modelo de gobierno, el modelo de gestión académica y el modelo administrativo (Ver figura 10).

El modelo de gobierno refiere a las asambleas como órganos de decisión que en diferentes niveles (órganos colegiados, dirección superior o instancias operativas), establecen las metas y los fines de manera democrática y participativa. Por modelo de gestión académico son los consejos, como órganos de decisión operativa, que son nombrados por las Asambleas y vinculados directamente con el quehacer institucional, y finalmente, por modelo administrativo se entenderá la ejecución que realizan todos los órganos e instancias desconcentrados que contribuyen con el cumplimiento de la acción sustantiva.

ESQUEMA DE ORGANIZACIÓN

El presente esquema muestra la organización formal y funcional en la Universidad Nacional, de acuerdo a su Estatuto Orgánico.



Órganos auxiliares de asesoría: que asesoran pero no tienen poder de decisión (Asesoría Jurídica).
 Órganos auxiliares de fiscalización: que asesoran y fiscalizan, por tanto sus recomendaciones son vinculantes (Contraloría Universitaria, Defensoría de los Estudiantes, Fiscalía de Hostigamiento Sexual).
 *El Centro de Estudios Generales, no tiene unidades académicas adscritas.

Elaborado por: Mayrela Vega Fallas, Jefa, Sección de Gestión Estratégica.
 Revisado por: Juan Miguel Herrera Delgado, Director, Área de Planificación.

Aprobado por: Dr. Alberto Salom E.
 Acuerdo: UNA-R-RESO-171-2017
 Fecha: 24/05/2017

Figura 10 Esquema de Organización Universidad Nacional, Costa Rica, publicado en la página web de transparencia de la Universidad Nacional (2018)

Por su parte, esta investigación se centra en las instancias que ejecutan la acción sustantiva, definida como la docencia, la investigación, la extensión y la producción que propicie la articulación y el diálogo entre saberes mediante la innovación, la sistematización y la transformación (UNA, 2016), todo ello se desarrolla desde las Facultades, Centros, Sedes y Secciones Regionales y específicamente en las unidades académicas que son “comunidades desconcentradas de diálogo y aprendizaje en las que se realiza acción sustantiva, en un determinado ámbito disciplinario o interdisciplinario” (UNA, 2016, Art. 7) y que pueden estar organizadas como escuelas, institutos de investigación, u otras formas, según se determine en cada ámbito de acción.

Las instancias que ejecutan la acción sustantiva están en estrecha relación con los tres modelos mencionados: gobierno, de gestión académica y administrativo, por cuanto su quehacer requiere de las directrices institucionales que se establezcan y del apoyo académico-administrativo que se demanda para la puesta en marcha de las iniciativas de unidad académica. Es en las Escuelas-Unidades Académicas- donde convergen los tres modelos institucionales y donde se deben respetar las directrices emanadas de los diferentes niveles de gestión, ello implica organización, planeación, evaluación, seguimiento, sistematización, toma de decisiones permanentes y participación activa.

Actualmente, este nivel operativo de la acción sustantiva en la Universidad Nacional cuenta con cuatro Sedes, seis Campus y una Sección Regional. Las Sedes son órganos desconcentrados que atienden las particularidades de una región geográfica particular, procuran la atención de demandas y necesidades específicas y su organización académica debe estar en función del desarrollo y de su entorno, su estructura organizativa está determinada en la normativa institucional (UNA, 2016d). Cada Sede Regional está integrada por centros de formación determinados Campus, tal y como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 12
Sedes Regionales y Campus Universitarios, Universidad Nacional, Costa Rica, 2019

SEDES UNIVERSIDAD NACIONAL	CAMPUS UNIVERSITARIOS
Sedes Central	Campus Omar Dengo Campus Benjamín Núñez
Sede Regional Chorotega	Campus Liberia Campus Nicoya
Sede Regional Pérez Zeledón	Campus Pérez Zeledón Campus Coto
Sede Interuniversitaria de Alajuela	Sede Interuniversitaria de Alajuela
Seccional Regional Sarapiquí	Campus Sarapiquí

Fuente: Elaboración propia

La Sede Interuniversitaria de Alajuela y la Seccional Regional Sarapiquí son los espacios universitarios de más reciente creación, 2007 y 2014 respectivamente, las cuales se gestan para atender regiones que estaban descubiertas por las sedes y los campus existentes. Estos dos espacios institucionales tienen como fin ofertar carreras que se vinculen con los programas de desarrollo regional a nivel nacional, como apoyo e impulso a las iniciativas país.

La oferta académica que se imparte en todos los campus, sedes y sección regional en su mayoría refiere a la oferta académica aprobada en la Sede Central y que, por acuerdo de los Consejos Académicos y las Asambleas de Unidad, se oferta en las otras sedes y sección para el beneficio de la población a la que tiene acceso cada campus, esto sin dejar de lado la existencia de carreras que han sido diseñadas para atender las particularidades de cada zona.

Especialmente, y con motivo de la selección de carreras para el análisis en esta investigación, la Sede Central de la Universidad está organizada en cinco facultades y tres centros: Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Tierra y el Mar, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Investigación y Docencia en Educación, Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística y el Centro de Estudios Generales. Todas las Facultades y Centros tienen vinculadas, a su vez Unidades Académicas, entiéndase Escuelas o Institutos de Investigación, a excepción del Centro de Estudios Generales que es la instancia universitaria encargada de brindar la formación humanista a todo el estudiantado de la universidad.

Todas las unidades académicas, en la Universidad deben responder a los niveles de organización superiores y operacionalizan la acción sustantiva, de manera que, particularmente, las Escuelas están integradas por personal académico, personal administrativo y estudiantado, en el tanto ejecutan carreras, caso diverso ocupan los Institutos que se pueden dedicar únicamente al desarrollo de la investigación y a la oferta de carreras únicamente de posgrado.

Es por ello por lo que en las unidades académicas habrá una persona que funja como director, otra como subdirector y estarán los órganos colegiados de toma de decisiones tales como Consejo Académico de Unidad, Asamblea de Unidad y Asamblea de Académicos.

Tal y como lo establece el Título III del Estatuto Orgánico de la Universidad (UNA, 2016), el director de la unidad académica es el superior jerárquico responsable de dirigir la gestión académica y administrativa, tiene como funciones: atender lo relacionado con las asambleas de unidad y del consejo académico, tales como convocar a las sesiones y presidirlas, dar seguimiento y continuidad a los acuerdos tomados por la asamblea de unidad y del consejo de facultad, coordinar, organizar y elaborar el plan operativo anual, programar y asignar el presupuesto laboral y de operación que se requiera para la ejecución de las acciones que se planifiquen como parte del plan operativo, eso incluye la asignación de carteras anuales al personal académico, realizar las evaluaciones al personal académico y administrativo en atención a lo dispuesto institucionalmente.

Además, la persona que ocupe el cargo de dirección debe representar a la unidad académica en todos los actos de carácter oficial que así lo requieran, promover la comunicación a lo interno de la unidad académica así como los enlaces y las

articulaciones a nivel externo, articular y coordinar acciones sustantivas con otras unidades académicas y organizaciones sociales, de manera que se promueva la cooperación interinstitucional e internacional, la ejecución de la acción sustantiva prevista en la unidad académica y la consecución de nuevas acciones o fuentes de financiamiento. No se descartan otras funciones propias del cargo, así como la presentación de los respectivos informes.

Todas las personas que ostenten el cargo de Dirección tendrán que poseer el grado de maestría, contar con al menos la categoría de profesor II (que es la categoría asignada según su récord académico, que pondera la formación profesional y la producción académica) y contar con experiencia académica universitaria de al menos cinco años (UNA, 2016, Artículo 72).

En lo que respecta a la figura de subdirector deberá cumplir con los mismos requisitos que el director para ocupar el cargo y, además, deberá cumplir las siguientes funciones tales como sustitución del cargo de dirección en los casos que corresponda, es copartícipe de la organización y elaboración del plan operativo anual, y es encargado de asuntos internos de la unidad académica tales como:

1. Diseño, modificación o rediseño de planes de estudio o reformas curriculares integrales de promovidas por la unidad académica o por la universidad.
2. Analiza gestiona o resuelve temas estudiantiles relacionados con la oferta académica y asuntos propios de la graduación.
3. Promueve la participación estudiantil en todas las áreas sustantivas de la unidad académica, mediante la realización de actividades, programas y proyectos académicos.
4. Coordina con otras instancias universitarias: escuelas, facultades, departamentos para la gestión del currículo y el desarrollo del personal tanto docente como administrativo.
5. Da seguimiento y apoya la labor de las personas que ostentan los cargos de coordinadores de carrera
6. Rinde informes de ejecución de actividades, apoya a la figura de dirección en las áreas que se requiere y ejerce otras funciones que sean dadas al cargo por la unidad académica o instancias universitarias.

Como lo refieren las funciones establecidas en el Estatuto Orgánico de la Universidad, la figuras de Dirección y Subdirección son las responsables de gestionar en gran medida las acciones que se realicen a lo interno y externo de las unidades académicas, el puesto de Dirección refiere a elementos vinculados con el personal académico (contratación, asignación de carga y evaluación), así como con elementos externos como la ejecución de la acción sustantiva y la cooperación interinstitucional e internacional, por su parte el cargo de subdirector está más vinculado con el apoyo a las funciones de Dirección, a la atención de asuntos estudiantiles y al seguimiento de la puesta en ejecución de planes de estudio, programas, proyectos y actividades académicas. Esta dinámica aplica para las Escuelas por cuanto son las ejecutoras de las carreras u oferta académica a nivel de grado universitario (bachillerato o licenciatura).

Es precisamente, la ejecución de las carreras las que implican la toma de decisiones que realicen los órganos colegiados operativos de cada unidad académica, de manera que se cuenta con la Asamblea de Unidad y el Consejo Académico de Unidad quienes tienen las siguientes funciones y se integran de la siguiente manera:

Tabla 13

Funciones de la Asamblea de Unidad y del Consejo Académico de Unidad, Universidad Nacional, Costa Rica

ASAMBLEA DE UNIDAD	CONSEJO ACADÉMICO DE UNIDAD
<ul style="list-style-type: none"> a. Decidir sobre los asuntos estratégicos de la unidad. b. Aprobar, en primera instancia, el plan operativo anual. c. Aprobar y evaluar políticas y planes de mediano y largo plazo. d. Aprobar y reformar los reglamentos. e. Aprobar, en primera instancia, la formulación, evaluación, suspensión, transformación y cierre de planes de estudio de grado y posgrado. f. Decidir sobre el número de representantes académicos ante el consejo académico cuyo número varía entre uno y tres representantes, con fundamento en la complejidad y tamaño de la unidad académica, así como la vigencia de su nombramiento. g. Pronunciarse sobre los informes de rendición de cuentas anuales del director. h. Ejercer otras funciones que emanen de este Estatuto y de la normativa vigente (UNA, 2016, Artículo 64). 	<ul style="list-style-type: none"> a. Implementar las políticas académicas y administrativas de la unidad. b. Someter a la asamblea de unidad académica el plan operativo anual y su presupuesto. c. Aprobar los programas, proyectos y actividades, en concordancia con la normativa institucional. d. Evaluar el grado de avance y coherencia entre los planes y la ejecución de la acción sustantiva para introducir correctivos e incentivar la innovación. e. Aprobar la propuesta, emanada de la dirección, de nombramiento de académicos no propietarios de conformidad con el perfil establecido. f. Ejercer otras funciones que emanen de este Estatuto y de la normativa vigente. (UNA, 2016, Artículo 70)
<p>Integrado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El director, quien la preside, y el subdirector, por el ejercicio de sus cargos. b. Los miembros del Consejo Académico, por el ejercicio de sus cargos. c. El personal académico nombrado en propiedad de la unidad y el personal académico no propietario con al menos cinco años consecutivos de 	<p>Integrado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El director de la unidad, quien preside. b. El subdirector. c. La persona que ejerce la asistencia administrativa. d. La representación académica designada por la asamblea de académicos. e. La representación estudiantil, cuando corresponda (UNA, 2016, Artículo 69).

ASAMBLEA DE UNIDAD

CONSEJO ACADÉMICO DE UNIDAD

- laborar para la Institución en una jornada de tiempo completo.
- d. La representación del personal administrativo. Deben ser funcionarios en propiedad de la unidad o no propietarios con al menos cinco años consecutivos de laborar en la Institución en una jornada de tiempo completo.
 - e. La representación estudiantil, cuando corresponda, equivalente al veinticinco por ciento del total de la integración de la Asamblea. Su designación se hará conforme al Estatuto de la FEUNA (UNA, 2016, Artículo 63).

Fuente: Elaboración propia con información tomada del Estatuto Orgánico, Universidad Nacional, 2016

Existe también, como parte del modelo de gobierno de las Unidades, la Asamblea de Académicos, que es un órgano colegiado e integrado por, únicamente, el personal académico de la unidad, considerando Dirección y Subdirección y que tiene como funciones, el determinar los nombramientos en propiedad, analizar y emitir criterio sobre los aspectos de interés académico y elegir representantes académicos ante el Consejo Académico. Por las funciones determinadas en el Estatuto Orgánico los órganos colegiados que tienen injerencia en la gestión curricular de las unidades académicas son la Asamblea de Unidad y el Consejo Académico, en el tanto, la Asamblea de Académicos en su totalidad está integrada en la Asamblea de Unidad.



Figura 11. Gobernanza de una Unidad Académica en la Universidad Nacional, Costa Rica determinada por lo dispuesto en la Asamblea de Representantes institucionales y expuesta en el Estatuto Orgánico, 2016. Esta figura es elaboración propia.

De manera puntual el Estatuto Orgánico de la Universidad delega la responsabilidad de la gestión a los órganos colegiados de las Unidades Académicas y a las figuras de director y subdirector, tal y como se demuestra en los artículos del Estatuto Orgánico expuestos.

Para el caso que compete en esta investigación, es preciso describir que la Universidad oferta 12 carreras de grado en el área de la formación de docentes de secundaria, y como se mencionó, esta labor es responsabilidad del Centro de Investigación y Docencia en Educación, particularmente de la DED y de otras Facultades y Centro de la Universidad que desarrollan el componente disciplinar específico según la temática.

Al respecto el CIDE, está comprometido con la educación y con los procesos de formación que se realizan a lo interno de la institución, a nivel nacional e internacional, además, tal y como lo establece su Misión contribuye con el mejoramiento cualitativo, mediante la generación de acciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y producción que se enmarcan en los principios del humanismo y de los valores tales como la excelencia, la responsabilidad social y ambiental, la equidad, la integridad y la equidad y la diversidad.

Además, dentro de sus áreas estratégicas se definen: la educación y pedagogía con atención a la diversidad e inclusión; el desarrollo humano integral; la educación rural; la niñez, adolescencia, familia y comunidad; la gestión pedagógica; la mediación con la utilización de herramientas tecnológicas; los derechos humanos y legislación; la docencia universitaria y; la investigación educativa (CIDE, 2017) todo ello lo logra mediante la ejecución de la docencia, la investigación y la extensión que realizan las Unidades Académicas que tiene vinculadas, a saber: la División de Educación para el Trabajo (DET), la División de Educación Básica (DEB), la División de Educación Rural (DER), el Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia (INEINA) y la División de Educología (DED).

Precisamente, la División de Educología es la instancia universitaria que, de manera conjunta con las otras facultades, centros y unidades académicas, se dedica a la profesionalización y la investigación en el área de la formación de profesores de secundaria. Las áreas de formación de preescolar y primaria, son abordadas por las otras unidades académicas del CIDE, tal y como se mencionó en apartados anteriores.

En lo que respecta a la División de Educología, ésta brinda formación académica a los postulantes a profesor de secundaria en áreas como Idiomas (Español, Inglés, Francés), Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias, Música, Religión, Informática, Educación Física, Ciencias Agrarias, Artes Plásticas, Filosofía y Educación Comercial, ésta formación la realiza de manera compartida con las Unidades Académicas de la Universidad que dominan la especialidad disciplinar, por lo que desarrollan carreras compartidas de formación profesional bajo el modelo simultáneo.

De las 12 carreras compartidas existentes en el área de formación de docentes de secundaria, la mitad de ellas están acreditadas por el SINAES, y se convierten en el estudio de caso de esta investigación, por cuanto, estas carreras:

1. Asumen un compromiso con la autoevaluación y el mejoramiento continuo.
2. Trabajan de manera articulada entre las unidades académicas que gestionan el plan de estudios para determinar fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.
3. Conforman una comisión interunidades académicas que se responsabilice del proceso de autoevaluación.
4. Evidencian su calidad académico-administrativa cumpliendo los criterios y estándares de calidad establecidos por la agencia acreditadora.
5. Generan procesos de mejoramiento continuo para la carrera y para la universidad.
6. Demuestran públicamente la calidad de su accionar y rinden cuentas a las necesidades sociales, a la formación de profesionales y a la ejecución de la acción sustantiva.

Los procesos de gestión curricular de las carreras compartidas se ejecutan por parte de las dos unidades académicas que participan del objeto de estudio, si bien son carreras que forman profesionales en un área específica, se requiere del aporte académico - administrativo de al menos dos unidades académicas en el modelo de formación simultáneo en donde el componente disciplinar y el componente pedagógico se juntan desde el primer año de formación.

Las carreras, en la estructura organizacional de la universidad, están adscritas a la Escuela del componente disciplinar, pese a ello, se reconoce su vinculación con la División de Educología y se promueve la articulación de las unidades académicas participantes a fin de procurar los mejores resultados en la gestión.

De manera concreta, las Escuelas participantes en la ejecución de las carreras deben de manera conjunta:

1. Procurar un plan de estudios unificado, en el que se explicita la amalgama entre lo disciplinar y lo pedagógico, el cual es aprobado por los órganos colegiados que corresponde, en todas las unidades académicas participantes.
2. Abordar de manera integral los cambios o mejoras al plan de estudios. Cuando los cambios o las mejoras son propuestas por una Escuela, las demás unidades académicas participantes, deben pronunciarse al respecto, de manera que los cambios sean aprobados por las asambleas de las unidades respectivas.
3. Velar por la actualización temática del plan de estudios.
4. Atender las necesidades y demandas del estudiantado y del personal académico, en casos específicos que requieran el análisis integral entre las unidades correspondientes.
5. Vincularse con el entorno para la atención de las necesidades de formación y para la transformación de diversas realidades en el ejercicio de la profesión.

Sin embargo, muchas de las acciones específicas referidas a la gestión curricular de la carrera, son realizadas de manera independiente por cada unidad, al respecto, cada escuela:

1. Tiene su propio modelo de gobierno, modelo de gestión académico y modelo administrativo.
2. Selecciona y nombra al personal docente que se responsabilizará de la ejecución de los cursos de cada componente, disciplinar o pedagógico.
3. Lleva registro de los cursos impartidos y las estadísticas correspondientes.
4. Establece la programación horaria de los cursos y de la atención al estudiantado.
5. Atiende de manera particular solicitudes de reconocimiento o equiparación de cursos solicitados por el estudiantado.
6. Coordina los vínculos de los cursos con el entorno y con otras instancias externas a la universidad, por ejemplo, para la realización de prácticas y para el establecimiento de convenios.
7. Define su plan estratégico y su plan operativo.
8. Da seguimiento y evaluación a sus acciones.
9. Gestiona el presupuesto laboral y operativo designado según la planificación realizada.
10. Establece los proyectos de investigación, extensión y docencia que considere oportunos.
11. Atiende las directrices institucionales en materia de normativa y gestión de sistemas de información.
12. Vela por la suficiencia y calidad de la infraestructura, equipo y materiales que se requieran.

En la Universidad Nacional, las carreras de formación de profesores de secundaria, utilizan un modelo de formación simultáneo pero un modelo de gestión particularizado que implica muy pocas acciones conjuntas entre las unidades académicas que participan de la carrera, incluso no existe a nivel institucional ninguna normativa que defina y ampare las acciones de las carreras compartidas, las prácticas llevadas a cabo refieren a actividades que se han realizado de esa manera desde siempre y que además, están influenciadas por el aspecto actitudinal de las autoridades de turno.

Todo lo anterior se determina en el tanto, según lo menciona Hernández et al. (2010), en la investigación cualitativa, la persona investigadora es quien recoge los datos, mediante métodos y técnicas, es el que observa, revisa documentos, facilita sesiones de análisis, entrevista, entre otros, de manera que obtiene información, para luego analizarla y entender a profundidad el fenómeno de estudio y establecer conclusiones al respecto, es por ello que entender la dinámica institucional es vital para luego realizar el análisis a profundidad.

4.12. La acreditación y su influencia en la gestión: el modelo de autoevaluación del SINAES, su composición y aspectos metodológicos

Las carreras objeto de estudio de esta investigación, son carreras que cuentan con la acreditación de calidad, lo que les ha implicado hacer modificaciones y mejoras en su accionar. Al respecto, se describe el proceso de acreditación y su influencia en la

gestión de las carreras, a fin de comprender las implicaciones de la evaluación, su rigurosidad y los efectos.

A nivel nacional el SINAES es la única instancia oficial, que por ley puede dar fe pública de la calidad de las carreras de grado y posgrado que ofrecen las instituciones de educación superior. Mediante la Ley 8256 se declara de interés público el sistema de acreditación y se consideran como objetivos el coadyuvar a la excelencia académica y al mejoramiento de los planes, las carreras y los programas que ofrecen las instituciones de educación superior, públicas o privadas, adscritas. Posteriormente, mediante la Ley No. 8798 denominada Ley de Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, se declara de interés público la acreditación oficial de las instituciones, las carreras y los programas, tanto universitarios como parauniversitarios, que realiza el SINAES y se determina que el sector público nacional y sus instituciones deben procurar la contratación de personal graduado de carreras oficialmente acreditadas, por lo que se autoriza al Estado y a sus instituciones para que determinen las condiciones que permitan distinguir entre las personas graduadas de carreras oficialmente acreditadas, en todos los casos de concurso en los que el título profesional y el grado académico sea requisito para su contratación (Ley 8789).

El proceso de acreditación mediante el SINAES es de carácter voluntario, y las instituciones de educación deben estar adscritas al Sistema y demostrar la calidad y el compromiso con la excelencia. La ejecución de la acreditación oficial se estima en promedio en cuatro etapas, dieciocho fases y una multiplicidad de funciones que las determinará la carrera que se someta a la evaluación. La primera etapa refiere a la motivación, sensibilización e información, la segunda al proceso de autoevaluación como tal, para lo cual se utilizan las guías y los manuales definidos por la agencia acreditadora. La tercera etapa es la evaluación externa y la cuarta etapa la acreditación y el mejoramiento continuo.

Particularmente, el proceso de autoevaluación corresponde a un proceso de autoestudio que realiza la carrera desde sus propios actores, docentes, estudiantes, personal administrativo, autoridades, personas graduadas y sector empleador. Mediante este proceso la carrera “se plantea a sí misma como objeto de estudio, explora, analiza, diagnostica, verifica, describe y valora su realidad en cada una de sus estructuras orgánica, académica y administrativa” (SINAES, 2011, p. 12).

Durante la autoevaluación la carrera se autoevalúa a la luz de dos referentes, el primero de ellos, la relación que tiene con la filosofía institucional y el segundo, con los criterios y estándares establecidos por el SINAES, es un proceso que requiere participación, reflexión, continuidad, criticidad, confiabilidad y auto regulación, así como la recopilación de información y evidencias de forma continua lo que implica la sistematización permanente.

Tal y como se mencionó el proceso se nutre por la participación y la opinión de la comunidad universitaria que tiene relación con la ejecución de la carrera, como fuentes de información interna se considera al personal académico y administrativo, así como al estudiantado, también se revisan estadísticas institucionales (brindadas por las diversas instancias institucionales), archivos referenciales, bases de información institucional y protocolos internos de acción. Como fuentes externas la carrera se vincula con las personas graduadas, el sector empleador y las organizaciones sociales que se relacionan con la carrera.

Para lograr la acreditación, el SINAES cuenta con un modelo de evaluación basado en el Modelo CIPP (contexto, insumo, proceso, producto), de manera que se analizan desde la carrera cuatro dimensiones: relación con el contexto; recursos; proceso educativo; y resultados, además, permite determinar la eficacia y eficiencia de las carreras, para denominarlas de calidad, cuando éstas relacionan los fines y las metas con los logros y los recursos con los resultados, de manera adicional hay criterios de admisibilidad que cumplir y criterios de sostenibilidad que garanticen la acreditación, todo ello relacionado con criterios de metaevaluación referidos a la posibilidad que debe tener la carrera de analizar el mismo proceso de autoevaluación, sus potencialidades, sus falencias, la participación y el manejo de información, para finalmente tener la opción a la reacreditación (SINAES, 2009).

Como parte del modelo cada dimensión tiene componentes y parámetros de comparación, denominados criterios y algunos de esos criterios definen estándares, que deben ser cumplidos por la carrera, como normas para obtener la acreditación. Las etapas, fases, dimensiones, criterios, los estándares y las evidencias se definen en el manual de acreditación que tiene la agencia.

Cuando las carreras asumen el reto de la autoevaluación y obtienen el certificado de calidad por parte de la agencia acreditadora, se asumen también, una cultura de autoevaluación, mejora y calidad permanente. Es un proceso que contrasta lo establecido en el currículo como posible, lo que se ejecuta, lo que se logra y lo que se debe mejorar, es una articulación entre currículo prescrito, currículo visible, currículo oculto y posibilidades de cambio, de manera que es así como la acreditación influencia la gestión de las carreras.

Como parte del modelo de autoevaluación que establece SINAES para la acreditación de carreras, se establece la revisión, análisis y criticidad de 4 dimensiones, 21 componentes, 171 criterios, 34 estándares y 348 evidencias.



Figura 12. Dimensiones y componentes del Manual de Acreditación, SINAES (2009). Esta figura es elaboración propia a fin de mostrar la integralidad del modelo de autoevaluación.

En la dimensión relacionada con el entorno son motivo de evaluación, los mecanismos de promoción de la carrera, la atracción estudiantil y el vínculo que la carrera tiene con las necesidades sociales y del sector al que refiere la formación profesional. En cuanto a los recursos, se analizan las condiciones académico-administrativas con las que cuenta la carrera, puntualmente se requiere conocer la disponibilidad, cantidad y calidad de recursos; para el caso de proceso educativo, la atención se centra en el funcionamiento y puesta en práctica de la carrera como tal y finalmente, en la dimensión de resultados se coteja lo alcanzado u obtenido por la carrera con lo establecido inicialmente y con la filosofía institucional.

Lo anterior evidencia que la acreditación impacta la ejecución de las carreras, analizando el quehacer de la unidad académica en todas las áreas de docencia, investigación y extensión, así como destacando las potencialidades y fortalezas como las situaciones de mejora.

Así la acreditación según Cedeño y Hernández (2011), tiene efectos positivos a nivel institucional, en el tanto:

1. Se mejoran los sistemas de registro y sistematización de la información, al generar bases de datos específicas, actualizar archivos físicos y ubicar las principales fuentes y momentos de información.
2. Se da seguimiento permanente a la ejecución de las carreras, mediante la revisión de programas de curso y de los informes finales.
3. Se tiene mejor control sobre el personal docente y administrativo vinculado con la carrera, lo que hace más rigurosos los procesos de selección y contratación.
4. Se han elaborado estrategias para la evaluación del personal académico y administrativo.
5. Se mejoran las estrategias de comunicación a lo interno y externo de la carrera.
6. Se generan mecanismos de evaluación sistemática y rendición de cuentas que contribuyen con la toma de decisiones.
7. Institucionalmente, se mejoran los mecanismos de recolección, sistematización y resguardo de la información.
8. Se mejoran las condiciones de infraestructura, mantenimiento, adquisición, y renovación de equipo tecnológico y equipo especializado.
9. Se promueve una mayor vinculación con el entorno para atender las demandas y necesidades y para la transformación de las realidades de colectivos y grupos minoritarios.

4.12.1 Particularidades metodológicas del proceso de autoevaluación

Si bien el SINAES establece una ruta metodológica para la realización de la evaluación de la carrera, cada instancia debe apropiarse del modelo y establecer su propia hoja de ruta. Como condiciones mínimas e indispensables se deben considerar:

1. La aceptación por parte de la carrera para realizar el proceso de autoevaluación, lo que implica decisión voluntaria, motivación interna y organización.
2. La creación de una comisión que asuma el compromiso de realizar el proceso, lo que implica la búsqueda de información, la sistematización y la redacción del documento final de Informe de Autoevaluación y Compromiso de Mejora.
3. Apoyo y sensibilización de la comunidad universitaria para la puesta en ejecución de la autoevaluación, pues implica participación activa y reflexiva por parte de todos los involucrados: docentes, administrativos, estudiantes.
4. Acceso a fuentes de información externa, representativas y críticas, tales como personas graduadas, empleadores y organizaciones vinculadas.
5. Apoyo de las autoridades universitarias de Unidad Académica, Facultad, Centro o Sede e institucionales, dada la necesidad de recursos y el cumplimiento de las acciones de mejora.

En la Universidad Nacional, se cuenta con vasta experiencia en estos procesos, se tienen 22 carreras acreditadas y una experiencia de más de quince años. A lo interno de la universidad la autoevaluación es acompañada por la Vicerrectoría de Docencia, quienes de manera conjunta con las carreras definen los parámetros metodológicos a seguir, regularmente relacionado con la obtención, ordenamiento y análisis de la información, la organización y planificación de la autoevaluación, el desarrollo, seguimiento, la metaevaluación, la sostenibilidad y la reacreditación, así como la elaboración de los documentos requeridos como lo es el Informe de Autoevaluación que incluye la determinación de un compromiso de mejoramiento continuo.

Metodológicamente el proceso de autoevaluación implica la determinación de instrumentos y diversos tipos de fuentes de información, dentro de las que se pueden mencionar: información descriptiva de tipo cuantitativa como estadísticas (matrícula, graduación, repitencia, deserción), presupuestos laborales (jornadas y categorías de contratación) y operativos; información descriptiva de tipo cualitativa relacionada con la percepción y opiniones de los informantes clave (estudiantes, graduados, académicos, egresados, empleadores y otros que se consideren necesarios), información analítica sobre la base de datos cualitativos y cuantitativos recogidos, e información documental (políticas y reglamentos de la institución y la unidad académica).

Durante el proceso también se utilizan cuestionarios que son aplicados a la comunidad universitaria vinculada con la carrera a fin de conocer su opinión o percepción respecto a varios criterios, para ello, la Universidad Nacional elaboró sus propios cuestionarios de aplicación, los cuales fueron validados por expertos y validados empíricamente en los primeros procesos de autoevaluación, posteriormente en el año 2010, con motivo de un cambio realizado al Manual de Acreditación por el SINAES, la UNA vuelve a revisar los cuestionarios y se validan nuevamente por expertos y son utilizados en los procesos de autoevaluación en curso.

Con los cuestionarios se desea recolectar la opinión de los informantes de cada carrera, por lo que deben ser adaptados a su particularidad en cuanto a condiciones de proceso educativo e infraestructura, estas adaptaciones no varían la forma ni la finalidad de cada ítem básico, más bien refiere a la construcción de nuevos ítems y a la

adecuación de los validados. Una vez definidos los cuestionarios estos son aplicados mediante la plataforma Limesurvey con el apoyo tecnológico de la Universidad.

Otro tipo de información es localizada a lo interno de las Unidades Académicas que intervienen en la ejecución de las carreras, así como en las instancias universitarias encargadas de dar seguimiento y sistematizar información. Una vez que se obtiene la información de las diferentes fuentes se redacta de manera descriptiva el Informe de Autoevaluación y un preliminar de Compromiso de Mejoramiento, estos documentos son analizados por pares externos internacionales con el fin de validar la autoevaluación y el informe que se obtuvo como resultado y hacer una visita *in situ*, la cual es una evaluación directa de la carrera, que determina en mucho la decisión de acreditar o no a la carrera, acuerdo final que es tomado por el Consejo Nacional de Acreditación del SINAES.

4.13. Síntesis del capítulo

1. El capítulo refiere a las preguntas de investigación, sus objetivos, y preguntas de estudio, a fin de determinar si la hipótesis de vincular la gestión curricular con el mejoramiento de las carreras en cuanto a la formación de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo es pertinente.
2. La investigación se caracteriza por ser de corte cualitativo con enfoque fenomenológico no experimental con evaluación participativa en la que se utilizan el análisis documental, la entrevista, el grupo focal y la observación como técnicas para la exploración del objeto de investigación en el marco del estudio de caso.
3. Se describe el desarrollo metodológico de la investigación y se muestra la relación entre las técnicas utilizadas y los objetivos planteados de manera que se concatenen todos los elementos utilizados para el desarrollo de la investigación.
4. Se contextualiza al lector en cuanto a la institución donde se realiza la investigación y su estructura organizativa que es determinante en la gestión curricular de las carreras.
5. Se detalla la conformación y dinámica de funcionamiento de las carreras de formación de profesores de secundaria y se determina la relevancia de seleccionar las carreras acreditadas por sus particularidades y experiencias desarrolladas en materia de gestión curricular en pro del mejoramiento continuo.

...se debe instalar dispositivos permanentes de reflexión académica, que permitan evaluar la coherencia entre el currículum programado y el efectivamente tratado sin dejar de considerar la verificación, a través, de mecanismos articulados de gestión curricular, la existencia de coherencia entre el modelo adoptado por la Innovación Curricular y las prácticas de los académicos

Verdugo, 2017, p 150.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos de las técnicas de investigación utilizadas para analizar el caso de las carreras de la Universidad Nacional que funcionan bajo el modelo de formación simultáneo y que se han sometido a procesos de acreditación por parte de la agencia nacional oficial.

Este apartado explica la gestión curricular que se realiza en estas carreras, la gestión universitaria en el contexto institucional y las agravias que presentan, además, y como producto del análisis documental, se presentan los resultados que se obtuvieron del análisis del diseño de las carreras y de los documentos de planes de estudio, así como los hallazgos de la revisión de los informes de autoevaluación y de los compromisos de mejoramiento que integran la opinión de las personas participantes del proceso formativo, así como los aportes de las personas vinculadas con la gestión curricular que se han expuesto en las entrevistas y en los grupos focales, y los aspectos que la observación permanente y activa del objeto de estudio desde la investigación y desde el desarrollo profesional de la investigadora como actor participante de la gestión en la institución.

De esta forma los resultados se presentan en función del estudio de caso, de la realidad y de la cotidianeidad. La siguiente figura muestra la relación entre las técnicas utilizadas y cómo estas se relacionan entre sí, y responden al estudio de las carreras de enseñanza bajo el modelo de formación simultáneo.

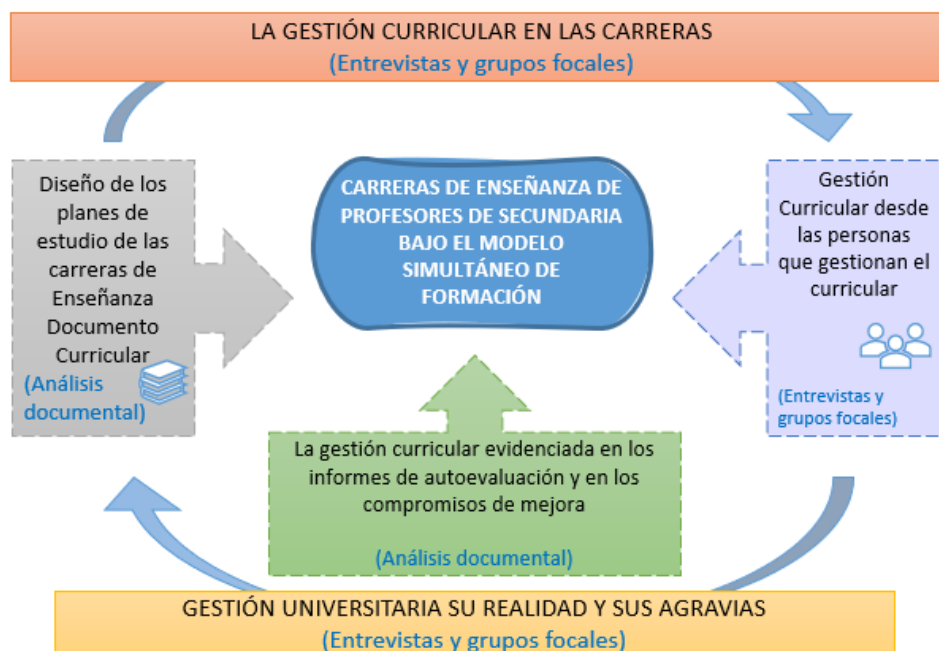


Figura 13. Articulación entre los resultados y las técnicas de investigación utilizadas. Se denotan en color azul las técnicas que dan paso a cada apartado. Esta figura es elaboración propia con la información utilizada para el desarrollo metodológico de la investigación.

De esta manera, la gestión curricular es entendida en esta investigación como el proceso de planeación, organización, ejecución y evaluación de las acciones que implica la ejecución del currículo, en la que intervienen de manera participativa y comprometida el personal docente, el estudiantado, el personal de apoyo logístico y administrativo, las autoridades institucionales y demás actores, y mediante el cual se articulan los propósitos formativos, las prácticas formativas y los recursos disponibles. Es el acoplamiento entre la estructura organizativa y funcional con los fines curriculares establecidos; al respecto y producto del estudio de caso la gestión implica procedimientos y protocolos validados en la práctica, referidos a la ejecución propia de las carreras en el marco de su estructura de gobierno y su cultura funcional, implica complejidad, articulación de todo el entramado sistémico de las instituciones y participación activa, propositiva y crítica.

Como primer apartado 5.1, se exponen algunos detalles de los documentos normativos básicos (anexo 1) para el diseño y el funcionamiento de las carreras en estudio (anexo 1.18) y en el apartado 5.2 se presentan los detalles producto del análisis de los planes de estudio de las carreras que fueron objeto de investigación, para lo cual se analizaron los 6 documentos de planes de estudio aportados por las unidades académicas para el proceso de autorización ante las instancias competentes a nivel institucional y nacional, los documentos completos pueden ser consultados en el anexo 1.17.

A partir del punto 5.3 se muestran los resultados obtenidos del análisis documental realizado a los seis compromisos de mejora, a los 36 informes de opinión y a los seis informes de autoevaluación, particularmente se detallan los 58 criterios específicos relacionados con la gestión de las carreras que se han previamente seleccionado de los 178 criterios establecidos en el Manual de Acreditación del SIANES. La determinación de 58 criterios, tal y como se expuso en el capítulo 4, están relacionados con la gestión curricular de las carreras bajo la concepción que se aborda en esta investigación comprendida por: la organización institucional y el funcionamiento de la carrera; la planeación estratégica implicada en la ejecución de las carreras; el factor liderazgo visualizado principalmente desde las figuras de máxima gestión o de autoridades universitarias; la disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos, de materiales e insumos para la ejecución de los planes de estudios; los mecanismos de coordinación, seguimiento y evaluación y finalmente los mecanismos de registro de información, transparencia y rendición de cuentas. El apartado concluye con las dificultades de la gestión que emergen desde los Informes de Autoevaluación, los Informes de Opinión y los Compromisos de Mejoramiento.

En el apartado 5.4 se presenta la realidad y funcionalidad de las carreras compartidas en la universidad, desde los aportes de las personas entrevistadas de manera que, se logra comprender la lógica de funcionamiento interno de las carreras en la institución y se describen a la luz de los objetivos de investigación cómo se ejecutan esas carreras y cuáles podrían ser sus limitaciones o retos de mejora. Se parte de la intencionalidad de hacer una valoración de la ejecución de estas carreras y la opinión de los actores principales de su ejecución.

Para ello se realizaron seis entrevistas semiestructuradas, al personal académico de la universidad en ejercicio de puestos de gestión académica en las unidades que intervienen en el desarrollo de las carreras. Para conocer las calidades

profesionales de las personas entrevistadas se puede consultar el anexo 2 y el detalle de las entrevistas se presenta en el anexo 3 y 4. También, se anotan resultados relevantes de los grupos focales realizados con personal académico y administrativo de la institución, el detalle de las fechas de realización y la sistematización de las actividades se contempla en el anexo 5. En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de la información realizado integralmente utilizando el Atlas Ti versión 8, lo que permitió determinar la recurrencia con la que se hacía alusión a aspectos relacionados con las categorías de análisis inicial descritas en los objetivos de investigación y determinar algunas otras categorías emergentes que surgieron de las personas entrevistadas y participantes de los grupos focales.

5.1. La gestión curricular en las carreras compartidas de formación de profesores de secundaria

La gestión curricular implica organización, definición, toma de decisiones e inevitables tensiones, más aún cuando la ejecución de las carreras debe ser responsabilidad de dos unidades académicas o más. Producto de las entrevistas realizadas se logra determinar que la gestión curricular de las carreras compartidas (carreras de Enseñanza) no están reguladas en la universidad, de manera que las unidades académicas no tienen claridad al respecto, en este sentido una de las personas entrevistadas destaca:

al no estar regulado en la universidad de manera 100% clara qué es una carrera compartida, cómo se gestiona todo esto, muchas veces depende de quienes estemos en la gestión de las carreras y cuál es el vínculo que haya, entonces si la gente está más dispuesta a ir y venir entre una Escuela y otra, a integrarse con, hay un poco más de integración, pero si la gente manifiesta más resistencia en ese tipo de procesos hay menos trabajo conjunto. (PP5, comunicación personal, 05 de diciembre del 2017)

Evidentemente, a nivel institucional y según se pudo constatar en la revisión documental que se realizó, la universidad cuenta con normativa que regula el quehacer universitario desde el establecimiento de su Estatuto Orgánico que incluye, los principios, valores y fines de la institución, define y regula la acción sustantiva, establece la estructura institucional y establece los principios para el tema de la rendición de cuentas, el régimen electoral y otras disposiciones de carácter final.

Además, el marco normativo de la institución está compuesto por reglamentos y normativas específicas que procuran el ordenamiento de la acción interna de la universidad, específicamente interesa en esta investigación, los reglamentos relacionados con el quehacer de la docencia y la ejecución del currículo. Al respecto, es meritorio aclarar que la universidad en los últimos tres años ha sufrido una

reestructuración reglamentaria interna, en el tanto se modificó el Estatuto Orgánico y con ello se inició un trabajo para la revisión de la pertinencia y atinencia de toda la normativa institucional, esto generó la transformación, creación o derogación de muchos de los reglamentos, políticas y directrices institucionales a nivel universitario, impactando directamente el quehacer de la gestión universitaria.

Esta situación agudizó la necesidad de establecer parámetros claros para la ejecución de carreras compartidas y definir su gestión a lo interno de la institución, por tanto, las declaraciones expuestas anteriormente, por una de las personas participantes, reflejan la situación institucional que coyunturalmente está atravesando la universidad.

De manera que, en cuanto a la gestión de las carreras de Enseñanza, y con base en las entrevistas realizadas, se concretan los siguientes aspectos:

1. Por una práctica institucional, desde la década de los años 70, cuando se crea la universidad, y luego por el sentido de departamentalización¹¹ de los años 90, todas las carreras de enseñanza de formación de profesores de secundaria deben coordinar el diseño, la ejecución y evaluación del plan de estudios entre la(s) unidad(es) académica(s) del componente disciplinar y la unidad académica especialista en el componente pedagógico.
2. La gestión de las carreras se realiza por parte de dos o más unidades académicas que ejecutan el currículo desde su óptica disciplinar.
3. La gestión curricular del plan de estudios se realiza entre las unidades académicas participantes del análisis e investigación del objeto de estudio. Son dos o más unidades académicas gestionando un solo plan de estudios, eso implica, al menos, dos administraciones.
4. No existen, institucionalmente establecidos, puntos de coordinación entre las unidades académicas participantes de la ejecución de las carreras.
5. Al no estar definido en la institución las particularidades y la definición de responsabilidades de la gestión de un plan de estudios compartido, la mayor parte de la gestión del currículo es responsabilidad de la unidad académica con mayor componente disciplinar, siendo una constante que las carreras estén adscritas a la unidad académica de la disciplina o del componente técnico.
6. Se articulan al menos dos modelos de enseñanza o concepciones curriculares, así como dos enfoques diferentes en una misma carrera, eso dependerá de la cantidad de unidades académicas participantes.
7. Todos los procesos de rediseño curricular o modificaciones parciales al currículo deben ser aprobadas por las asambleas de unidad de las Escuelas participantes de la ejecución del plan de estudios, lo que implica una extensión en los tiempos de aprobación y de ejecución de los cambios de mejora.
8. Los procesos de gestión curricular se ven permeados por factores de índole actitudinal de los gestores o líderes del currículo, personas que

¹¹ El sentido de Departamentalización en la universidad refería a los espacios institucionales, generalmente establecidos como unidades académicas, que se dedicaban al estudio de un campo especializado del saber, cualidades que le daban protagonismo e injerencia en todas las áreas, ámbitos o acciones institucionales que abordaran ese objeto de estudio.

ocupan los cargos de Dirección o Subdirección de las Unidades Académicas participantes.

9. La gestión de las carreras se ve impregnada por un exceso de funciones, la mayoría de ellas establecidas en el Estatuto Orgánico de la institución y en los procedimientos o reglamentos establecidos para su ejecución.

Adicionalmente, se puede determinar que en la gestión curricular de las carreras de Enseñanza se realizan las siguientes acciones enunciadas en las entrevistas:

1. La gestión curricular de las carreras de enseñanza implica:
 - a. Coordinar horarios de cursos entre todas las unidades académicas participantes de la ejecución del plan.
 - b. Atender casos particulares de estudiantes, los cuales son atendidos en la unidad académica que corresponda, según sea el caso. En su mayoría, las solicitudes son recibidas en la unidad académica que administra el plan de estudios y canalizadas en las diversas unidades académicas que participan de la ejecución.
 - c. Analizar casos particulares de la ejecución de los cursos, relacionados con el planteamiento, su metodología o evaluación.
 - d. Resolver situaciones particulares expuestas por el personal académico.
 - e. Gestionar los diferentes grupos de curso.
 - f. Determinar equivalencias de cursos.
 - g. Definir, coordinar y ejecutar los planes de estudios terminales, cuando una carrera se modifica trascendentalmente e implica su declaratoria terminal y la ejecución de un nuevo plan de estudios. Este aspecto refiere, sobre todo, a aspectos de orden administrativo a fin de no afectar al estudiantado que ingresó en un plan de estudios que es evaluado y sobre su ejecución se realizan cambios, ello implica respetar el plan de estudios con el que ingreso a la universidad el estudiantado y ofertar el nuevo plan de estudios para los postulantes de recién ingreso.
 - h. Elaborar y revisar los estudios de graduación para el estudiantado que ha cumplido con todos los cursos y actividades definidas en el plan de estudios.
 - i. Determinar la realización de giras, su coordinación y ejecución.
 - j. Planear, organizar y ejecutar eventos académicos.
 - k. Establecer lineamientos para el estudiantado, en cuanto a su desempeño.
 - l. Determinar los lineamientos para el personal académico de la carrera, que implica, al menos, la definición de los programas de curso (cartas al estudiante), estrategias metodológicas y evaluativas, estructuración de informes de ejecución de cursos,
 - m. Realizar la evaluación y el seguimiento del personal docente
 - n. Coordinar de manera horizontal y vertical el desarrollo de plan de estudios.

- o. Coordinar con otras instancias de la universidad la ejecución de cursos, la oferta de cursos de servicio, la determinación de requisitos y correquisitos de cursos.
 - p. Promover procesos de inducción al estudiantado y al profesorado, así como eventos de capacitación en diversos temas relacionados con el objeto de estudio o con el quehacer docente.
2. La unidad académica del componente disciplinar determina la cantidad de cupos de nuevo ingreso que se pondrán a disposición cada año, sin considerar las posibilidades de la División de Educología, unidad académica que desarrolla el componente pedagógico de las carreras.
 3. Cada unidad académica determina el perfil de los docentes requeridos para la ejecución de los cursos y procede a su selección y contratación, sin considerar las opiniones o los criterios de las otras unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios, y en muchos casos sin considerar los resultados de las evaluaciones docentes.
 4. En cuanto a la organización interna, cada unidad académica se organiza de manera particular, en el establecimiento de comisiones permanentes o temporales, participación en reuniones, determinación de temas de investigación, establecimiento de grupos de investigación, determinación de procedimientos administrativos y académicos.
 5. El involucramiento del personal académico que participa de la ejecución de las carreras se realiza en su mayoría en la unidad académica que los contrata, por lo que no hay una vinculación con el trabajo de las otras unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios.

5.2. Gestión universitaria su realidad y sus agravias

Como producto de uno de los grupos focales realizados en la universidad para analizar el tema de la gestión universitaria, se determinó que en los procesos de gestión intervienen una serie de elementos universitarios, entre ellos las personas participantes aportaron que:

1. Se parte de una concepción en la que la universidad tiene exceso de burocracia y sometimiento de la labor académica al quehacer administrativo, cuando realmente la institución debe ser un engranaje entre estos componentes.
2. Se deben atender los procesos de planificación establecidos institucionalmente (procedimientos, fechas, normas) acompañados de mecanismos de comunicación efectivos entre las áreas administrativas y académicas.
3. La disparidad entre el personal académico y administrativo evidencia el distanciamiento en el quehacer y la desconsideración del sector contraparte como complemento en la labor universitaria.
4. La falta de planificación en las unidades académicas afecta la programación académica y se reitera, entonces, la desarticulación entre los componentes académicos y administrativos.

5. Hay excesivo apego a la norma tal y como está establecida, sin permitir la reflexión respecto a su utilidad o funcionalidad con la realidad de manera que desde el sector académico hay exigencias por la flexibilidad y desde el sector administrativo hay poca claridad para atender propuestas de cambio y mejora.
6. La gestión universitaria debe responder a la academia, a sus requerimientos, a las condiciones establecidas en el currículo desde su concepción ampliada que integra sujetos, cursos, actividades académicas, contexto.
7. Es necesaria la atención de las particularidades disciplinares, de horarios, de requerimientos académicos desde el componente administrativo.
8. Se deben promover procesos de seguimiento, control y evaluación recurrente y pertinente de cada acción institucional realizada en el marco de los procesos académicos.
9. Es indispensable la articulación entre los proponentes del currículo, los ejecutores y las instancias que contribuyen en la ejecución del currículo (tales como el personal administrativo que coordina los elementos logísticos que implica la academia).
10. Los procesos de autoevaluación para mejoramiento o acreditación externa han contribuido a planificar, organizar y dar seguimiento constante a cada uno de los procesos que implica la ejecución del currículo, lo que ha permitido mejoras significativas.
11. La capacitación e inducción constante de los requerimientos y normativas administrativas al personal académico que desarrolla los cursos y actividades académicas de las carreras, así como al personal académico que llega a puestos de gestión universitaria (directores y subdirectores, decanos y vicedecanos) es una necesidad imperante.
12. Se debe ver el componente administrativo de la universidad como el soporte de la acción sustantiva que es la docencia y su articulación con los procesos previos (nombramiento del personal académico, elaboración y cumplimiento de los requerimientos universitarios-tramitología-, asignación de aulas y de recursos) y posteriores a la ejecución de los cursos (digitación de notas, firmas de actas y rendición de informes).
13. La articulación entre la docencia, la investigación y la extensión como elementos de acción sustantiva son complemento y cada acción sustantiva debe conocer de lo administrativo y viceversa.
14. Hay que tener claridad del currículo para que se trabaje en función de su ejecución, con excelencia y calidad.

5.3. Diseño de los planes de estudio de las carreras de Enseñanza

Con motivo del análisis documental y de la normativa institucional, se denota que, a partir de la creación de la Universidad Nacional, la oferta de la Escuela Normal Superior y la Escuela Normal de Costa Rica, instancias encargadas de la formación docente en el país, se traslada a la nueva institución y, además, se crean nuevas propuestas de formación, es de esta manera, que las carreras investigadas tienen su

origen desde los años 1973 y 1974. Es desde esos años que carreras se han ejecutado de manera compartida entre, al menos, dos unidades académicas y su diseño se ha ido modificando o rediseñando con el aporte de las instancias que participan de su ejecución.

De esta manera, se muestra que desde sus orígenes las carreras han estado adscritas a la unidad académica con mayor peso temático, esa Unidad es la encargada de la gestión administrativa del currículo en la mayoría de los temas y recibe el complemento de la(s) otra(s) unidad(es) académica(s) en los cursos que corresponde, mayoritariamente en el componente pedagógico. De esta manera desde el diseño de los planes de estudio se presentan algunas particularidades de la gestión curricular que tienen al abordaje parcializado de la gestión y no a la integralidad tal y como el modelo de formación simultánea lo podría exigir. Este aspecto se abordará en el apartado 5.2.

En materia curricular, la institución cuenta con normativa respecto al diseño de la oferta académica que atiende las directrices nacionales en materia de formación universitaria que son establecidas por el Consejo Nacional de Rectores. En este sentido, se analizó la normativa externa e interna a la universidad que establece los parámetros de referencia para el diseño de planes de estudio, a saber:



Figura 14. Normativa vinculada con el currículo, desde el requerimiento nacional e institucional. Esta figura es elaboración propia para mostrar la normativa analizada que es vinculante en el diseño, rediseño, modificación, ejecución y evaluación de carreras.

De la normativa del Consejo Nacional de Rectores se desprenden los criterios técnicos básicos para el diseño de carreras de grado, de manera que el Convenio para crear la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior estatal se consignan definiciones relacionadas con Diploma, Título, Grado y Énfasis que se consideran indispensables para el diseño de la oferta académica, es necesario anotar que estas disposiciones atañen a todas las universidad públicas nacionales, además, este mismo documento establece los créditos, la duración, los requisitos de ingreso y graduación, así como la titulación de cada grado de formación.

Por otra parte, los Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes considera los conceptos básicos relacionados las carreras universitarias y establecidos en el Convenio para crear la nomenclatura de

grados y título y adiciona el concepto de crédito, además, establece los pasos a seguir para la creación o modificación de carreras. Cabe anotar que ninguno de los dos documentos, establecidos a nivel nacional por el Consejo Nacional de Rectores, establece parámetros o consideraciones importantes en relación con la gestión del currículo, en su mayoría apuntan a aspectos relacionados con los componentes del documento que respalda la creación o modificación de una carrera y solamente hacen somera alusión a aspectos relacionados con las capacidades y los requisitos del personal académico, así como las posibilidades de titulación conjunta con universidades extranjeras o instituciones internacionales.

En lo que respecta a la normativa interna de la universidad se establecen aspectos relacionados con el diseño y modificación de carreras y a su vez establece consideraciones importantes en materia de gestión del currículo, en este sentido las Políticas y Lineamientos Curriculares determina las políticas en materia de diseño curricular y determina los lineamientos en materia de diseño y planificación del currículo, la organización del contenido curricular, la evaluación curricular y la administración curricular conceptualizada como “un conjunto integrado de acciones que orientan la planificación, ejecución, supervisión y evaluación del currículo, para crear condiciones óptimas en el desarrollo del proceso educativo” (UNA, 2012, p.91)

Específicamente en el tema de la administración curricular, las Políticas y Lineamientos Curriculares establecen que en cada plan de estudios deben existir mecanismos para:

1. Organizar, ejecutar y evaluar los cursos o actividades del plan de estudios, a fin de responder al logro de los objetivos y del perfil profesional.
2. Promover la interrelación vertical y horizontal de los cursos del plan de estudios, que promuevan como mínimo, la continuidad y secuencia en los contenidos, la integración de diversas actividades académicas y se evite la duplicación de contenidos.
3. Asignar los recursos de las carreras considerando las políticas y las prioridades de la institución, así como los costos, la demanda y la pertinencia de la oferta.
4. Coordinar con otras unidades académicas y con otras facultades de la universidad, así como con otras Sedes Regionales, además, de promover la coordinación interuniversitaria e interinstitucional y con el sector público y privado.

Otros aspectos relevantes de la gestión curricular establecidos en el documento de Políticas y Lineamientos Curriculares refieren a que en todo documento de plan de estudios se debe considerar:

1. La existencia y disponibilidad de los recursos humanos, recursos financieros, y fuentes de financiamiento, ya sean de índole institucional, complementario u otra.
2. La infraestructura que permita su operación y desarrollo curricular.
3. El presupuesto correspondiente.

En cuanto a lo que refiere a recursos docentes, todo el personal académico debe mantenerse actualizado en su área de especialidad y en cuanto a su práctica

pedagógica a fin de enriquecer su desarrollo y procesos de investigación de su práctica docente.

Por su parte los Lineamientos para la Flexibilidad Curricular determinan el marco normativo en relación con un currículo flexible acorde a las demandas de los actores sociales y las necesidades de formación profesional, de manera que se procura que la oferta de carreras sea “pertinente, flexible, que responda a los nuevos avances disciplinarios, a las demandas emergentes del contexto social para la formación de recursos humanos, así como a las necesidades e intereses de los estudiantes en relación con sus planes de estudio” (UNA, 2012, p. 59).

De esta manera en la Universidad Nacional, el modelo curricular implica establecer estructuras de cursos (estructuras curriculares) que cumplan los siguientes criterios:

1. Secuencia temporal abierta, en donde los cursos no tienen requisitos y correquisitos, o tienen los mínimos indispensables, lo que posibilita el avance del estudiantado de acuerdo con sus intereses y las posibilidades que ofrezcan las unidades académicas.
2. Cursos secuenciales obligatorios, determinados por los contenidos fundamentales, su análisis, comprensión y dominio.
3. Oferta recurrente de cursos según las posibilidades de la unidad académica en donde se consideren procesos de planificación y los recursos materiales, docentes y presupuestarios.
4. Cursos obligatorios necesarios para cumplir con el perfil profesional y ocupacional establecido.
5. Cursos optativos que actualizan de manera sistemática la formación profesional y personal del estudiantado y que dan al diseño curricular una dimensión interdisciplinaria, en tanto refuerzan la convergencia e interacción con otras áreas de conocimiento diferentes a las de la carrera del estudiante, por lo que se establecerán de dos tipos: propios del objeto de estudio o de la misma área de conocimiento; y optativos libres según los intereses y necesidades del estudiantado.

Los Lineamientos para la Flexibilidad Curricular además, determinan otros elementos a ser considerados en el diseño de carreras, tales como: el enfoque pluridisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario en los objetos de estudio a fin de enriquecer la formación profesional del estudiantado, la inclusión de ejes transversales institucionales, de ejes curriculares como actividades formativas, relacionadas con la metodología de la carrera y que tienen relación con el campo disciplinar, así como la inclusión de las áreas disciplinarias de la carrera determinadas por el objeto de estudio en las cuales se agrupan conocimientos teórico metodológicos, también, estos lineamientos posibilitan el establecimiento de diferentes tipos de perfil profesional o el uso de diversos tipos de enfoque curricular, uso de estructuras curriculares modulares, cursos comunes, cursos optativos y diversas experiencias curriculares y situaciones de aprendizaje.

Puntualmente, en aspectos relacionados con la administración curricular los Lineamientos institucionales establecen:

1. Aplicación de metodologías que incluyan modalidades de enseñanza aprendizaje novedosas y actividades académicas diversas (educación a distancia, cursos virtuales)
2. Desarrollo de actividades de intercambio académico, que permitan conocer otras experiencias en docencia, extensión, producción e investigación (cursos, proyectos, pasantías).
3. Selección pertinente del personal docente acorde con los requerimientos de la carrera y de acuerdo con los perfiles que se establezcan en las unidades académicas.
4. Actualización permanente de los docentes en su formación profesional en aspectos relacionados con su especialidad, pedagogía universitaria, desarrollo y administración curricular, así como aspectos del modelo académico de la institución tales como los ejes transversales.
5. Fortalecimiento de la coordinación en los siguientes niveles:
 - a. horizontal y vertical de los planes de estudio
 - b. entre docentes que imparten diferentes grupos de un mismo curso (cátedra colegiada)
 - c. en planes de estudio de grado y posgrado de una misma línea curricular
 - d. intra e interunidades académicas
 - e. intra e interuniversitaria
 - f. entre Sede Central y Sedes Regionales (UNA, 2012, p. 65)

En cuanto a los Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza a nivel institucional se determina que para el diseño de estas carreras se debe contar con una comisión integrada por personal académico de las unidades académicas que participan o participarán de la ejecución de la carrera, además, durante el desarrollo del plan de estudios se deberá abordar de manera integral aspectos curriculares en lo pedagógico y en lo disciplinar (especialidad), con la finalidad de que el plan de estudios refleje unidad e integralidad en su diseño y en su ejecución. Por su parte la estructura curricular de las carreras de enseñanza debe propiciar cursos colegiados, optativos, atención de necesidades particulares de la especialidad, relación

entre contenidos de curso, atención a los cambios del contexto y a las necesidades de formación, así como los mecanismos de coordinación entre las unidades académicas, los cuales “deben ser establecidos de manera explícita en los planes de estudio” (UNA, 2012, p. 76).

De esta manera, se determina que a nivel institucional se han establecido algunos factores inherentes a la gestión curricular, específicamente:

1. Articulación curricular: contenidos, secuencia, actualización.
2. Procesos de articulación en cuanto a las prácticas pedagógicas.
3. Personal docente: perfil, capacidades, experiencias.
4. Recursos de infraestructura, de servicios y presupuestarios.
5. Coordinación horizontal y vertical y en todos los niveles de la estructura organizativa interna, así como las relaciones externas con instituciones y organizaciones sociales y educativas.
6. Evaluación permanente y participativa.

5.4. Planes de estudio de las carreras de formación de profesionales de secundaria, bajo el modelo simultáneo

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos del análisis documental de los planes de estudio donde se presenta información relevante de las carreras, sus objetivos de formación, contenidos, determinación de perfil profesional y otros aspectos de índole curricular y también se muestra la justificación de su existencia considerando para ello elementos del contexto social, institucional y administrativo interno.

Del análisis documental se pudo constatar que todas las carreras cuentan con un plan de estudios en el que se expone los criterios que institucionalmente se han establecido para el diseño de planes de estudio, de manera que, todos los documentos tienen los siguientes apartados:

1. La justificación de la carrera: la primera sección de cada documento refiere a la presentación y argumentación de las razones que justifican la creación de la carrera, de manera que se abordan los referentes universales de la disciplina, las demandas y necesidades locales y regionales a las que aspira atender la carrera. Esta parte está estructurada en tres subapartados que incluye una dimensión externa en la que se exponen las principales ideas que permiten denotar la pertinencia social, una dimensión interna que evidencia la madurez académica de las unidades académicas para la ejecución de las carreras y vincula la propuesta académica con la filosofía institucional de la universidad y de las unidades académicas participantes. Por último, la dimensión administrativa que refiere a todos los recursos indispensables para la ejecución de los cursos (recursos docentes, administrativos, económicos, tecnológicos, de infraestructura y propios según cada disciplina) a esto se le ha denominado la pertinencia académica, de manera que se pueda constatar los recursos en cantidad y calidad.
2. Las necesidades de formación, investigación y extensión en función del desarrollo socio-profesional, político y económico del país, además, toma

en cuenta las tendencias nacionales, regionales y mundiales de la disciplina en cuanto a características profesionales -conocimientos, habilidades y destrezas- y espacios ocupacionales relacionados directamente con el mundo laboral, asimismo, se puntualiza la población meta a la que está dirigido el plan de estudios

3. La recopilación de la oferta curricular similar existente a nivel nacional que permite comparar las propuestas disponibles y comprender sus particularidades.
4. Fundamentación epistémica de la carrera que refiere a la concreción del objeto de estudio, sus limitaciones y sus alcances a la luz de los núdulos de conocimiento disciplinar que permite el abordaje del objeto de estudio de la carrera: Este apartado permite relacionar el objeto de estudio, con las áreas disciplinares y los ejes curriculares o aspectos metodológicos transversales, se denotan también, los ejes transversales institucionales y cómo estos se van a abordar en el desarrollo de los cursos.
5. Objetivos del plan de estudios en los que se concretan los objetivos de formación que tendrá la carrera en el marco de la justificación aportada y el objeto de estudio definido.
6. Estrategia metodológica y evaluativa elegida para la ejecución de los cursos y actividades académicas establecidas. En su totalidad están relacionadas con el constructivismo, de manera que sea el personal docente un facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el estudiantado sea gestor de su propio conocimiento, esto a su vez está acorde con el Modelo Pedagógico institucional y la visión humanista de la universidad.
7. Administración curricular de las carreras: todos los documentos analizados tienen un componente relacionado con la administración del plan de estudios en el que se exponen de manera sucinta algunos elementos relacionados con la gestión, así por ejemplo se incluyen elementos vinculantes con la coordinación interuniversitaria e intrainstitucional, coordinación horizontal y vertical de los cursos del plan de estudios y evaluación del currículo, y divulgación de la carrera.
8. Estructura curricular, malla curricular, descripción de los cursos: refieren a los apartados más técnicos del currículo donde se determinan los nombres de los cursos, su creditaje, la distribución de horas, los requisitos y correquisitos, la naturaleza de los cursos sean estos teóricos, prácticos, teórico-prácticos, teórico-prácticos con laboratorio, además, se establece la descripción de cada materia, sus objetivos, los contenidos y la bibliografía básica.
9. Otros apartados complementarios: en su mayoría los documentos de planes de estudio incluyen aspectos tales como requisitos de ingreso, requisitos de graduación, metas de formación, titulación y grado a otorgar y algunos otros elementos puntuales referidos a las equivalencias, planes de estudio declarados terminales, planes de transición entre otros.

En cuanto a la distribución de cursos, todas las carreras en estudio tienen un promedio de 45 cursos donde se articulan asignaturas del componente pedagógico y del componente disciplinar, además, se incorporan otras que por normativa institucional

deben estar presentes en todos los planes de estudio de grado tales como materias de la formación humanística y de estudios generales, cursos optativos que pretenden la flexibilidad del plan de estudios en el tanto se puedan ofrecer temáticas emergentes de la disciplina que deban ser cubiertas, sin necesidad de realizar un cambio curricular y cursos de servicio de otras unidades académicas que contribuyan con la incorporación de destrezas instrumentales como idiomas y curso que complementan el perfil profesional como los cursos de matemática.

En la tabla 14 se muestra la cantidad de cursos según las unidades académicas que participan en la ejecución de cada carrera y su valor porcentual que determina la distribución temática. La distribución temática evidencia la concentración de cursos que la carrera tiene por unidad académica, lo que determina su adscripción institucional. Esto hace que, la unidad académica a la que están adscrita la carrera tiene presupuesto laboral y operativo específico para esa carrera, puede determinar la cantidad de cupos de ingreso, según las posibilidades presupuestarias y de infraestructura existentes, determina la posibilidad de oferta de la carrera en otras sedes, campus y secciones regionales de la universidad, establece convenios de cooperación a nombre de la carrera y se prioriza su criterio para el funcionamiento general de la carrera.

Esta situación no se presenta de la misma manera para las otras unidades académicas que participan de la ejecución compartida de la carrera, por citar un ejemplo, el presupuesto de las otras unidades académicas se asigna en función de su oferta general de cursos de servicio o carreras propias (para el caso de la DED los recursos necesarios para la Licenciatura en Didáctica que es la carrera propia de esa unidad académica), los denominados cursos de servicio son asignaturas que una unidad académica por su especialidad ofrece como complemento a la formación profesional de otras carreras que se ofrecen desde otras unidades académicas, son cursos que se ofrecen a otras unidades, son cursos aislados, mayoritariamente las unidades académicas que comparten la ejecución de las carreras de enseñanza no reciben aporte económico institucional para la ejecución específica de esas carreras, en su mayoría el apoyo institucional se realiza sobre la base de las carreras que cada unidad académica tenga adscritas y los cursos de servicio que ofrezca.

A continuación, se evidencia el número de cursos por carrera, es necesario aclarar que para el recuento de cursos solo se ha considerado el grado de bachillerato, con el fin de estandarizar el estudio, esto por cuanto, dos de las carreras del estudio de caso tienen acreditado hasta su grado de Licenciatura.

Tabla 14

Cantidad de cursos por carrera y por unidades académicas que la ejecuta

Carrera	Unidades académicas/Cursos	Cantidad de cursos	Valor porcentual
C1	División de Educología	7	18%
	Unidad Académica disciplinar	23	59%
	Cursos Optativos	3	8%
	Estudios Generales	4	10%
	Cursos de servicio (inglés)	2	5%
	Total	39	100%

Carrera	Unidades académicas/Cursos	Cantidad de cursos	Valor porcentual
C2	División de Educología	11	22%
	Unidad Académica disciplinar 1	7	14%
	Unidad Académica disciplinar 2	10	20%
	Unidad Académica disciplinar 3	10	20%
	Cursos Optativos	3	6%
	Estudios Generales	4	8%
	Cursos de servicio (matemáticas e inglés)	5	10%
Total		50	100%
C3	División de Educología	9	20%
	Unidad Académica disciplinar	29	63%
	Cursos Optativos	4	9%
	Estudios Generales	4	9%
Total		46	100%
C4	División de Educología	10	22%
	Unidad Académica disciplinar	28	62%
	Cursos Optativos	3	7%
	Estudios Generales	4	9%
Total		45	100%
C5	División de Educología	10	22%
	Unidad Académica disciplinar 1	21	47%
	Unidad Académica disciplinar 2	6	13%
	Cursos Optativos	3	7%
	Estudios Generales	4	9%
	Cursos de servicio (inglés)	1	2%
Total		45	100%
C6	División de Educología	9	19%
	Unidad Académica disciplinar	30	64%
	Cursos Optativos	3	6%
	Estudios Generales	4	9%
	Cursos de servicio (inglés)	1	2%
Total		47	100%

Fuente: Elaboración propia con información tomada de los documentos de plan de estudios de cada una de las carreras motivo de estudio de caso.

Los datos expuestos evidencian que todas las carreras de enseñanza cuentan con cursos del área disciplinar, cursos del área pedagógica y otro grupo de cursos relacionados a aspectos de interés institucional como lo son los cursos de estudios generales que se integran en los planes de estudio como aporte a la formación humanista del estudiantado, cursos optativos que representan un espacio en el currículo para abordar temáticas de interés que sean emergentes y novedosas y que contribuyan con la actualización del perfil profesional del graduado, en este sentido, por política

institucional los cursos optativos refieren a tres cursos para las carreras de enseñanza y son distribuidos de la siguiente manera: un curso a ofertar por parte de la unidad académica de la especialidad, un curso que lo ofertará la unidad académica del componente pedagógico y un último curso que el estudiante elegirá según sus intereses particulares y que debe seleccionar de la oferta abierta que se pone a disposición de todo el estudiantado la universidad (Acuerdo SCU-2077-2012, UNA, 2012).

Otra particularidad que cumplen todas las carreras de la universidad es la formación en destrezas instrumentales, para lo cual integran cursos de idiomas como parte del currículo. Esto hace notoria la necesidad de articular entre las diversas unidades académicas que imparten los cursos del plan de estudios, por cuanto la carrera es administrada por la unidad académica que imparte el componente disciplinar y ésta debe articular con las demás unidades, a saber: unidad del componente pedagógico, unidades de apoyo al objeto de estudio en el caso de las carreras en las que participan más de una unidad académica, así como con las unidades académicas que imparten cursos de servicio relacionados con los cursos optativos, de estudios generales, de idiomas y de destrezas instrumentales.

Ahora bien, particularmente del análisis documental de los planes de estudio se determina que las carreras han establecido los siguientes elementos como aspectos de la gestión curricular, para esta determinación se realizó la lectura de los documentos y se extrajeron los temas relacionados con la administración de la carrera, del currículo o de la gestión curricular.

Tabla 15

Elementos de la gestión curricular establecidos en los documentos de plan de estudios de las carreras objeto de estudio

Carrera	Elementos relacionados con la gestión del currículo
----------------	--

C1	<ol style="list-style-type: none"> 1. La gestión académica (curricular, presupuestaria, de personal, entre otros) es compartida entre la Unidad Académica del componente disciplinar y la División de Educología. 2. Cuentan con una comisión curricular que se responsabiliza de la coordinación, atención y ejecución de los lineamientos curriculares, con una visión integral de la disciplina y la pedagogía. 3. Evaluación recurrente, sistemática e integral mediante sesiones participativas, reflexivas y analíticas acerca del diseño y ejecución de la carrera, con participación de todos los actores del proceso. 4. Calendarización de reuniones por período lectivo en las que los docentes involucrados analicen el desarrollo del currículo, considerando, además, la opinión del estudiantado. 5. Articulación de la ejecución de la carrera con el funcionamiento de una Comisión de Gestión que lidera los procesos de autoevaluación y acreditación. 6. Integración del trabajo que realizan las comisiones específicas de trabajo con los órganos colegiados de las unidades académicas: Consejo Académico y Asamblea de Unidad.
----	--

Carrera Elementos relacionados con la gestión del currículo

- C2
1. Reconocen la integración de las cuatro áreas temáticas del plan de estudios como un elemento fundamental para lograr la interdisciplinariedad, eso implica un trabajo articulado entre las unidades académicas participantes.
 2. Establecen una articulación necesaria entre los diferentes cursos de la carrera, de manera que unos son insumos de otros o complemento de otros, esto queda establecido en los programas de los cursos, en la malla curricular y en las relaciones de requisitos y correquisitos.
 3. Se reconoce la necesidad de “mejorar los niveles de coordinación de la Carrera entre las Unidades Académicas participantes” (PEBEC, 2013, p.15).
 4. Además, como parte de los talleres de análisis del plan de estudios que se realizaron para el rediseño, se reconocen desatinos en el desarrollo de la carrera tales como:
 - a. Falta de coordinación en temas relacionados con los horarios de los cursos, el proceso de selección y matrícula del estudiantado, disponibilidad de recursos para el desarrollo del plan de estudios, conformación de equipos de apoyo a la ejecución de la carrera, tales como comisiones y fortalecimiento del equipo administrativo.
 - b. Poca integración del equipo académico, donde se reconoce la necesidad de vinculación del personal docente del componente pedagógico con el equipo disciplinar.
 - c. No hay una integración en cuanto al perfil profesional que se desea, por cuanto existe una separación entre el componente disciplinar y el pedagógico.
 - d. Hay deficiencias en cuanto a la coordinación vertical y horizontal de los cursos, eso implica integración de los cursos de un mismo nivel y período lectivo y entre los diferentes niveles de formación.
 - e. No existe una evaluación permanente del proceso de ejecución y gestión del plan de estudios.
 5. Se promueve un enfoque metodológico constructivista donde “el docente asume el rol de un facilitador para que el estudiante mismo construya su conocimiento. Por otra parte, el estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, debe asumir la responsabilidad que le corresponde. De esto puede concluirse que el proceso de aprendizaje es dinámico, cuya transformación dependerá de las experiencias, creencias, valores, de los estudiantes y el profesor” (UNA, 2003f, p.21).

-
- C3
1. Se destaca la interdisciplinariedad como elemento para la coordinación del plan de estudios.
 2. Consideran la autoevaluación del plan de estudios como un aspecto recurrente de mejora que realizan cada dos años, en el que participa el personal docente y el estudiantado.
 3. La divulgación del plan de estudios se realiza en articulación con los centros educativos públicos y privados de III y IV ciclos y además se
-

Carrera Elementos relacionados con la gestión del currículo

hace uso de otras estrategias de comunicación como los medios de comunicación masiva.

4. Incluyen la formación del personal que participa en la ejecución del plan de estudios como un área prioritaria y de interés para la unidad académica, no se hace distinción entre el personal docente y administrativo, y se destaca que la formación en las áreas prioritarias definidas por la unidad académica.
 5. Los procesos de formación para el personal que ejecuta el plan de estudios se pueden realizar a lo interno del país o en espacios internacionales.
 6. Se destaca la figura de coordinador para el área disciplinar y para el área pedagógica.
 7. Se cuenta con los recursos disponibles para la ejecución de los cursos y actividades académicas.
-

- C4
1. Promueven la construcción y ejecución de un currículo interdisciplinario.
 2. Parten de la concepción de la interdisciplinariedad como un proceso formativo de corte social que consolida un nuevo objeto de estudio que parte de la integración de saberes más que de la sumatoria de saberes.
 3. Establece la carrera como un plan de estudios compartido en el que se integra el componente pedagógico y el componente disciplinar.
 4. Reconoce la experiencia y el dominio temático de la División de Educología en el campo de la pedagogía.
 5. Se valora la experiencia que tienen las unidades académicas en el desarrollo de las temáticas y reconocen las particularidades que tienen en la formación de la Universidad Nacional en comparación con la otra institución que ofrecen la carrera a nivel nacional.
 6. Se destaca que la unidad académica del campo disciplinar cuanta con los recursos suficientes para la ejecución de la carrera, mientras que se hace alusión somera de las posibilidades y experiencias que tienen la unidad académica del campo pedagógico, la DED.
-

- C5
1. Desataca la necesidad de una mayor “coordinación entre los componentes disciplinarios, cursos y acciones educativas que se involucran en el desarrollo del Plan de Estudios” (UNA, 2009, p.23).
 2. Refieren a la existencia de una comisión tripartita, conformada por las autoridades de las tres unidades académicas que participan del diseño, la ejecución y la evaluación del plan de estudios.
 3. Consideran que la comisión tripartita es “fundamental para garantizar los propósitos formativos de la carrera, la coordinación y evaluación constante del Plan de Estudios” (UNA, 2009, p.23).
 4. La comisión tripartita tiene protagonismo en cuanto a la gestión curricular del plan de estudios, por cuanto “tendrán como tarea organizar el proceso de matrícula de manera unificada, desarrollar las actividades de inducción a la carrera que sean necesarias, tanto para docentes como para el estudiantado, así como garantizar el óptimo
-

Carrera Elementos relacionados con la gestión del currículo

desarrollo y evaluación del Plan de Estudios de acuerdo con sus objetivos y compromisos de formación profesional” (UNA, 2009, p.23).

5. El personal docente de la carrera es reconocido como el equipo que coordinará y evaluará las acciones pedagógicas.
 6. La comisión tripartita documenta “la experiencia de gestión curricular y el desarrollo global del Plan de Estudios, así como detectar, proponer y ejecutar, cuando sea necesario, las actividades de inducción, capacitación o actualización para docentes y estudiantes” (UNA, 2009, p.24).
-

- C6
1. El tema de gestión curricular esta descrita en el documento con la terminología de administración curricular.
 2. Se hace referencia a la experiencia y dominio temático que ha tenido las unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios es sus áreas de especialidad.
 3. “La administración curricular comprende la coordinación vertical y horizontal del plan estudios, inducción y contratación de docentes e inscripción y atención de las necesidades del estudiantado; de acuerdo con el ámbito de acción de cada una de las solicitudes se tramitarán en la escuela respectiva” (UNA, 2015b, p. 19.)
 4. Se considera la coordinación interuniversitaria e intrainstitucional como aspectos relevantes que requieren de administración curricular, y denotan articulación para casos específicos como por ejemplo el tema de reconocimiento y equiparación de cursos.
 5. A nivel intrainstitucional también se consideran algunas articulaciones con instancias de la universidad y con otras unidades académicas para que brinden los cursos de servicio.
 6. Se hace alusión, además, a la articulación indispensable que debe tener la carrera con otras instituciones de educación, correspondientes al sistema de educación pública para la realización de las prácticas profesionales del estudiantado.
-

Fuente: Elaboración propia con información del análisis documental.

Del análisis realizado se desprende que todas las carreras en su documento de plan de estudios, establecen la ejecución compartida de la carrera entre la Unidad Académica del componente pedagógico y la(s) unidad(es) académica(s) responsable(s) de la ejecución del componente disciplinar, sin embargo, quedan omisos una serie de aspectos relacionados con la gestión curricular de la carrera, y no se establecen puntualmente las responsabilidades de una u otra unidad académica en aspectos relacionados con la selección del estudiantado para su ingreso a carrera, tanto así que solo una de las carreras investigadas realizan prueba específica de ingreso a la universidad y lo que esa prueba determina son habilidades relacionadas con el campo disciplina; además, se omite en la administración curricular de las carreras la vinculación que debería existir entre las unidades académicas para la determinación de aspectos

tales como la selección del profesorado y la articulación entre las diversas instancias, aspectos que en diversos momentos de análisis y observación realizados en esta investigación se han denotado como indispensables.

Con este análisis se busca determinar los aspectos relevantes para la potencialización de la gestión curricular como medio para el mejoramiento de las carreras, aspectos que se abordan superficialmente en planes de estudios, por cuanto, si bien la Universidad Nacional tiene establecido en su normativa interna la necesidad de definirlos en los documentos analizados se hace evidente que el componente no es desarrollado de manera exhaustiva y eso podría contribuir a las deficiencias o desacuerdos que se generan entre las unidades académicas que ejecutan las carreras.

Al respecto, de los seis planes de estudio analizados se puede concluir que el tema de la gestión curricular es abordado de manera superflua en el apartado denominado Administración Curricular, en el que se destaca de manera constante que los planes de estudio:

1. Determinan las instancias administrativas responsables de la ejecución de la carrera, en las cuales se destaca la unidad académica con mayor componente disciplinar como la administradora del plan de estudios.
2. Evidencian la participación de la División de Educología como unidad académica responsable de ejecutar el componente pedagógico, pero no se le considera como coadministradora de la carrera
3. Consideran deseable, la gestión académica (curricular, presupuestaria, de personal, entre otros) como una acción compartida entre las unidades académicas que ejecutan los cursos y actividades académicas descritas en el plan de estudios.
4. Solo una de las carreras, atiende lo establecido en los lineamientos institucionales y determinan la conformación de una comisión interdisciplinaria para la coordinación y atención de los lineamientos curriculares y su ejecución, desde las perspectivas disciplinares específicas.
5. Exponen la disposición de los recursos necesarios e indispensables para el desarrollo de los cursos y actividades académicas (espacios áulicos, centros de información y recursos documentales, recursos humanos y tecnológicos, solo por citar algunos).
6. Contemplan el trabajo multi e interdisciplinario como elemento indispensable para el desarrollo de la carrera, sin embargo, en la observación de la práctica curricular y en las entrevistas realizadas se destaca desarticulación entre las instancias que ejecutan el currículo.
7. Destacan: (a) la coordinación vertical entre los cursos de distintos niveles y horizontal entre cursos de un mismo nivel: (b) La coordinación interunidades académicas de la universidad (tanto las que desarrollan el objeto de estudio, como las que imparten los cursos del área de formación complementaria y humanista); y (c) la coordinación interinstitucional con otras instancias externas de la universidad para el desarrollo del trabajo práctico, investigativo y final de graduación.
8. Evidencia la sostenibilidad financiera del plan de estudios con los recursos que ostentan las unidades académicas que ejecutan la carrera y no se asigna presupuesto particular a la carrera como tal, de manera

que cinco de las carreras estudiadas están adscritas a unidades académicas que, además, ofrecen otras carreras, de manera que deben compartir los recursos disponibles entre toda su oferta académica y se dispersa la definición de recursos para las carreras puntualmente.

9. Establecen el objeto de estudio de la carrera a ser desarrollado bajo modelos integrales de formación (modelo de formación simultánea) que constituyen la integración de saberes más que la sumatoria de ellos según la especialidad.
10. Definen el perfil ocupacional y profesional de la persona graduada, en la mayoría de los casos se realiza de forma articulada y solo en una carrera se contempla como independiente: por una parte, los atributos del componente disciplinar y por otro los del componente pedagógico, en cuanto a los saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales.
11. Consideran estrategias metodológicas y evaluativas bajo el enfoque humanista y constructivista, en el marco del modelo pedagógico institucional, propiciando la actualización y pertinencia docente en áreas temáticas particulares.

Los aspectos descritos anteriormente, serán retomados en este mismo capítulo en los apartados de Gestión Curricular evidenciada en los Informes de Autoevaluación y en los compromisos de mejora, así como en la Gestión Curricular en las carreras de enseñanza desde las personas que gestionan el currículo.

Particularmente, desde el análisis documental que se realizó a los planes de estudio se plantea que entre las unidades académicas que ejecutan el currículo se debe coordinar lo relacionado con:

1. Divulgación de la carrera.
2. Atracción, admisión y matrícula del estudiantado en la carrera.
3. Oferta de cursos.
4. Disposición de recursos.
5. Requerimientos específicos para la ejecución del plan de estudios.
6. Integración entre las unidades académicas ejecutoras.
7. Conformación de equipos multidisciplinarios y comisiones específicas de trabajo para atender las particularidades de las carreras (comisión de trabajos finales de graduación, comisión de reconocimiento y equiparación de cursos, comisión de acreditación).
8. Articulación en la ejecución de los cursos (solo una de las carreras contempla cursos colegiados, los demás planes de estudio son una fusión entre los cursos de las unidades académicas implicadas).
9. Ejecución de actividades de inducción y capacitación permanente al estudiantado y al personal académico.
10. Revisión constante de la pertinencia de la carrera en relación con las temáticas desarrolladas, las tendencias disciplinares y la realidad del contexto.
11. Mecanismos académicos y administrativos para la ejecución y evaluación de la carrera.
12. Visión conjunta del plan de estudios.

5.5. La gestión curricular evidenciada en los informes de autoevaluación y en los compromisos de mejora

Si bien la información que se puede extraer de los documentos de planes de estudio no resulta suficiente para comprender las relaciones que se requieren en los procesos de gestión curricular, la revisión de los informes de autoevaluación de las carreras precisa otra serie de detalles a considerar. Esta información se analiza a continuación considerando para ello, lo establecido en los Informes de Autoevaluación en los compromisos de mejora y los informes de opinión, que realiza cada carrera a fin de obtener información necesaria para cumplir con los criterios de calidad establecidos por la agencia de acreditación SINAES. Particularmente, y como se ha mencionado, el análisis para esta investigación se realizó directamente sobre los 58 criterios relacionados con aspectos de la gestión curricular e indirectamente sobre la totalidad de criterios, estándares y evidencias correspondientes. Para referir a aspectos concretos de los Informes de Autoevaluación se utilizará la codificación IA y la numeración respectiva según cada informe.

Analizando los Informes de autoevaluación se presentan las principales conclusiones según los criterios establecidos en el párrafo anterior, de manera que se analizan a la luz del manual de acreditación, solo los enunciados relacionados con la gestión curricular, determinados en el capítulo 4, particularmente en el desarrollo de las técnicas de investigación y que refieren de manera ampliada a la organización y funcionamiento de las carreras, planificación estratégica, el liderazgo de las autoridades, los recursos y materiales necesarios y disponibles, los mecanismos de coordinación, seguimiento y evaluación y los mecanismos de información y rendición de cuentas. Si bien el grueso de la información proviene de los documentos mencionados, no se omiten aportes significativos que surgen de otras técnicas de investigación a fin de mantener el sentido de integralidad en el estudio de caso y la recursividad entre las técnicas aplicadas tales como entrevistas o grupos focales.

5.5.1. Articulación entre la estructura organizativa y el funcionamiento de la carrera

En relación con la estructura organizativa y su funcionamiento (criterio 3.3.1) todas las carreras analizadas cuentan con una estructura formalmente establecida, producto de las directrices institucionales en esa materia y de algunas consideraciones particulares que han tomado las unidades académicas y las carreras tales como comisiones de trabajo o estructuras internas en las que la figura de coordinadores está en ejecución. Al respecto, el Estatuto Orgánico de la Universidad en su Título III establece la estructura institucional que integra la gobernanza de la universidad, así como de las Facultades, Centros, Sedes y Unidades Académicas, de manera que todas las carreras cuentan con la documentación oficial sobre su estructura organizativa y su funcionamiento, acorde a lo determinado institucionalmente.

Tal y como se mostró en el esquema de organización (Figura 10 del capítulo 4) la universidad está integrada por Facultades, Centros, Sedes y unidades académicas, al respecto, dentro de cada una de esas instancias existen órganos colegiados para la toma de decisiones administrativas y para gestionar la acción académica relacionada

con la docencia, la investigación y la extensión, de manera que, existen las asambleas de facultad, centro y sede y los consejos de facultad, centro y sede.

En particular las unidades académicas están conformadas por una Asamblea de Unidad que es “el órgano colegiado encargado de tomar decisiones estratégicas para el adecuado funcionamiento del quehacer académico y administrativo” (UNA, 2016, art. 62); la Asamblea de Académicos que es el ente orientado al desarrollo académico de la unidad y sus acuerdos son de consideración obligatoria para la Asamblea de Unidad y el Consejo de Unidad, es precisamente este Consejo la instancia responsable de la gestión académica (UNA, 2016), además, de la dirección y subdirección. La organización interna de las unidades académicas que ejecutan carreras compartidas se presenta en la siguiente figura:

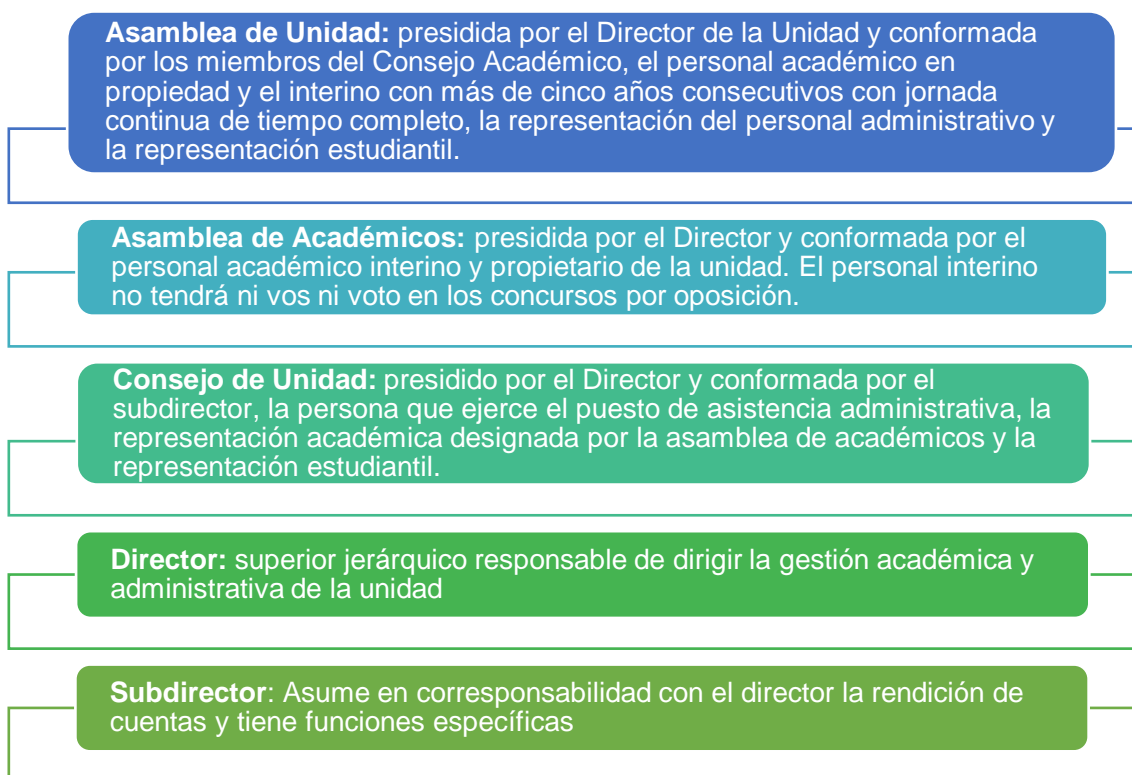


Figura 15 Gobernanza de las unidades académicas, establecido por Estatuto Orgánico Institucional. Esta figura es elaboración propia con información del Estatuto Orgánico de la UNA, 2016.

Particularmente las carreras de enseñanza como ya se ha mencionado pertenecen al menos a dos unidades académicas adscritas a facultades y centros diferentes. Internamente las unidades académicas se han organizado por lo establecido en el Estatuto Orgánico de la universidad y mediante comisiones que impulsan la labor académica y gestionan acciones concretas, a partir de esto, al analizar la documentación correspondiente a los informes de autoevaluación de las carreras en estudio, se ha podido confirmar que las formas de organización y funcionamiento varían de una carrera a otra, en algunas carreras se cuenta con la figura de coordinación de carrera o coordinación de área en otras se cuenta con comisiones tripartitas o la comisión de gestión académica, esta última refiere a la forma de organización de la

División de Educología, instancia que imparte el componente pedagógico en todas las carreras.

A manera de síntesis se determina que la estructura administrativa de las carreras en estudio está conformada por la dirección y subdirección de la Unidades Académicas participantes, las Asambleas de Unidad respectivas, las Asambleas de Académicos, los Consejos de Unidad, la comisión de gestión académica de la División de Educología y la comisión tripartita, la coordinación de carrera o la coordinación de área. Esta estructura organizativa, permea la gestión curricular de las carreras en el tanto las funciones establecidas en el Estatuto Orgánico de la Universidad define las actividades de cada instancia en las que se consideran aspectos propios de la gestión como planes operativos, aprobaciones y modificaciones a planes de estudio y otras funciones propias de los reglamentos internos institucionales, además, de aspectos como comunicación, cargas académicas, evaluaciones y coordinación de la acción sustantiva.

Específicamente se mencionan las funciones descritas en el estatuto orgánico para el puesto de dirección y subdirección, por cuanto refieren a aspectos específicos de la gestión, lo cual denota la necesidad de coordinación entre las unidades académicas:

Tabla 16

Funciones descritas en el Estatuto Orgánico para la dirección y subdirección de las unidades académicas

<p>Artículo 73. Funciones del director de unidad académica</p>
<p>Las funciones del director de unidad académica son:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Convocar y presidir las Asambleas de Unidad y el Consejo de Unidad. b. Elaborar el plan operativo anual. c. Representar a su unidad académica en toda actividad oficial. d. Ejecutar los acuerdos del consejo y de las diversas asambleas de su unidad. e. Facilitar la comunicación asertiva y la coordinación al interior y exterior de la unidad. f. Asignar la carga anual de cada académico, atendiendo prioritariamente las necesidades e intereses de la unidad, la normativa vigente, así como los criterios de perfil y ámbito disciplinario para el que fue contratado. g. Realizar la evaluación del personal académico y administrativo, en concordancia con las políticas institucionales. h. Coordinar la acción de su unidad con otras unidades académicas y organizaciones sociales externas para aumentar su presencia e incidencia. i. Dirigir la ejecución y evaluación de la acción sustantiva de la unidad académica, según sus diversas modalidades y la normativa vigente. j. Promover la cooperación interinstitucional e internacional, la consecución de nuevos recursos y su administración apropiada y eficiente. k. Presentar el informe anual de labores ante la asamblea de unidad académica. l. Ejercer otras funciones propias de su cargo o que emanen de este estatuto y de otra normativa vigente.
<p>Artículo 75. Funciones del subdirector de unidad académica</p>
<p>Son funciones y potestades esenciales:</p>

- a. Sustituir al director en sus ausencias.
- b. Participar en la elaboración del plan operativo anual.
- a. Coordinar los procesos de reforma curricular y la creación o modificación de los planes de estudio.
- b. Atender y gestionar los asuntos estudiantiles en la unidad o en otras instancias universitarias, según corresponda, para favorecer el desarrollo académico, personal y social.
- c. Apoyar a la dirección en la evaluación del personal académico y administrativo, en concordancia con las políticas institucionales.
- d. Promover la participación de los estudiantes en el quehacer académico de la unidad.
- e. Apoyar y dar seguimiento a la labor de los coordinadores de carreras.
- f. Dar seguimiento a la gestión de los programas, proyectos y actividades académicas de la unidad.
- g. Rendir cuentas de la gestión de la unidad junto con el director.
- h. Ejercer las funciones que por delegación le asigne el director, así como otras que emanen de este estatuto, de la normativa vigente o de un acuerdo del Consejo de Unidad.

Fuente: Elaboración propia con información tomada del Estatuto Orgánico, UNA (2016).

En cuanto al clima laboral todas las carreras analizadas según sus informes de autoevaluación y las opiniones de personal académico, personal administrativo y estudiantes incluidas en esos informes manifiestan tener un adecuado clima de trabajo (criterio 3.3.4) que propicia el logro de los objetivos planteados a nivel educativo, en todos los casos más del 80% del personal académico así lo manifestó. Esta situación tiende a ser contradictoria con lo expuesto cuando se consulta específicamente de la ejecución de las carreras, ante la cual se presentan sugerencias de mejora sobre todo relacionado con la articulación entre las unidades académicas que participan de la ejecución del plan.

De esta manera, cada unidad académica mantiene condiciones que, según su personal académico, personal administrativo y estudiantil son adecuadas, no obstante, cuando se evalúa la ejecución de la carrera se determinan aspectos a mejorar vinculados con la articulación entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios. El detalle de este aspecto se menciona en el capítulo 6: Discusión con base en los resultados obtenidos.

5.5.2. Planeación estratégica de la carrera que guíe su ejecución y proyecte su filosofía

En relación con la planeación estratégica de la ejecución de la carrera y la proyección de la filosofía institucional (criterio 2.1.2), se puede comprobar que todas las carreras estudiadas muestran delimitación y claridad en sus fines y objetivos, además, son congruentes con los postulados institucionales y guían el proceso educativo, en el tanto cada carrera los establece en el documento de plan de estudios y para ello considera lo estipulado en el Estatuto Orgánico y en el Modelo Pedagógico de la Universidad.

Concretamente el personal académico consultado para los procesos de autoevaluación de cada carrera ha determinado, en gran medida, que el plan de estudios establece los objetivos de aprendizaje y que estos guían el proceso formativo del estudiantado. Con ello los criterios de autoevaluación que se utilizaron en el proceso investigativo determinan que las unidades académicas:

1. Tienen formalmente establecida su organización interna.
2. Consideran las funciones y responsabilidades establecidas a nivel institucional para el funcionamiento de la estructura organizativa.
3. Han determinado mecanismos de coordinación interna que contribuyan con la ejecución de los procesos de cada unidad.
4. Establecen su accionar en relación con los fines y propósitos institucionales caracterizados por principios de aprendizaje constructivistas que conlleva, desde el punto de vista pedagógico, a la aplicación de metodologías participativas, la contribución a la formación de profesionales comprometidos con el bienestar social y la formación humanística.
5. Cuentan con planes operativos anuales que responden a planes estratégicos institucionales que orientan el desarrollo y funcionamiento de su quehacer académico en las áreas de investigación, extensión, docencia y producción.

En particular el sistema de planificación (criterio 3.3.2) de todas las carreras se circunscribe en el ámbito institucional, el cual está permeado por el Plan de Mediano Plazo Institucional (PMPI) 2017-2021 con un período de vigencia de 5 años y es aprobado institucionalmente por la Asamblea de Representantes de la Universidad que refieren a: los puestos de dirección de las unidades académicas y de las Sedes Regionales, la representación del personal administrativo y representación de la población estudiantil. Para la construcción del PMPI se consideró el Balance del Plan de Mediano Plazo Institucional (PMPI 2013-2017), de manera que el PMPI 2017-2021, recogió las últimas modificaciones realizadas en la gobernanza institucional y todos los elementos relacionados con la entrada en vigencia del Estatuto Orgánico que entró en vigencia en el año 2016, así como lo relacionado con el cambio en la normativa institucional, dando a su vez, continuidad a los ejes estratégicos en los que se trabajaba desde el año 2013.

De esta forma, la planificación estratégica que orienta el desarrollo y funcionamiento de las unidades académicas determinan los objetivos, metas, indicadores y responsables de ejecución, así como los plazos específicos de cumplimiento. Todas las instancias de la universidad cuentan con esta planificación en el marco del quinquenio 2017-2021 que se deben operacionalizar en los planes estratégicos de las facultades, centros y sedes, así como en los Planes Operativos Anuales de cada instancia.

Para el seguimiento y evaluación de lo establecido en la planificación institucional se cuenta con el análisis de informes de cumplimiento que se realiza desde las unidades académicas, facultades, centros y sedes, así como de las Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión, en coordinación con el Área de Planificación de la Universidad Nacional (APEUNA). El APEUNA es la instancia institucional que bajo el lema de *forma participativa y pertinente* asesora, coordina y orienta el sistema de

planificación de la universidad; acompaña el mejoramiento permanente, la articulación del sistema mediante la innovación y la generación de modelos flexibles con enfoques prospectivos, lo cual facilita la planificación institucional.

5.5.3. El liderazgo y las capacidades profesionales y personales de las autoridades de la carrera

En este apartado desde los informes de autoevaluación y el manual de acreditación utilizado, se hace referencia a tres criterios específicos, uno de ellos relacionado con la normativa y el procedimiento para el nombramiento de la persona que ocupe el cargo de dirección, el otro relacionado con las condiciones para el puesto de dirección de las unidades académicas como idoneidad y liderazgo y otro relacionado con el personal académico que participe de las unidades académicas para su conducción, orientación y gestión.

Específicamente, lo relacionado con los gestores del currículo, según los informes de autoevaluación se determina que todas las carreras cuentan con la figura de director (criterio 3.3.6) que muestra idoneidad en sus características profesionales y además gozan de liderazgo y cuentan con el respaldo del personal académico y del estudiantado, entre las características de las personas que ocupan los cargos de dirección, se desataca:

1. Son académicos de gran trayectoria y reconocimiento profesional, que gozan de liderazgo y respaldo del personal académico y el estudiantado (IA1).
2. El personal académico valora de adecuado el liderazgo de las personas que ocupan los cargos de dirección y mayoritariamente el estudiantado lo valora positivamente (IA2)
3. Son personas que expresan accesibilidad, capacidad e interés por los temas de la carrera. Las poblaciones de académicos y estudiantes están de acuerdo con la idoneidad y el liderazgo de las personas que ocupan los puestos de dirección (IA3).
4. Las direcciones de las unidades académicas involucradas en la gestión de las carreras muestran aceptación y reconocimiento de su liderazgo por parte del personal docente y administrativo (IA4)

En cuanto a los cuestionarios aplicados para los procesos de autoevaluación, se utiliza un cuestionario para el personal docente y otro para estudiantes, en el caso del personal académico este cuestionario consulta acerca de la idoneidad de las personas que ocupan el cargo de dirección de la unidad académica a la que pertenecen y en la cual están nombrados, sin embargo, para el caso de la percepción estudiantil, estos emiten criterio para la dirección de todas las unidades académicas que participan de la ejecución de la carrera, con lo cual esta es la única percepción integral acerca de la dirección, razón por la cual al analizar los resultados de los informes de opinión, se evidencia que el estudiantado es más crítico y demandante de los cargos de dirección cuando tiene información y conoce al personal de la dirección de cada unidad académica, no así la percepción del personal académico que solo rinde opinión sobre sus superiores jerárquicos.

En cuatro de las carreras analizadas se cuenta, además, con la figura de coordinador como parte del núcleo académico encargado de la orientación y gestión de la carrera, mientras que en las dos restantes la persona que ocupa el cargo de dirección se apoya para sus funciones en las comisiones interunidades académicas dispuestas para contribuir con la gestión del currículo. Además, a lo interno de todas las unidades académicas participantes se reconoce la existencia de otro tipo de comisiones que contribuyen en el quehacer académico y son responsables de brindar orientación sobre el plan de estudios y aspectos puntuales y generales de la carrera, entre ellas:

1. Comisión curricular de unidad académica.
2. Comisiones de cátedra de profesores: que coordinan metodologías y evaluaciones a implementar en los cursos de la carrera.
3. Comisión de gestión académica.
4. Comisión de trabajos finales de graduación.
5. Comisión de Reconocimiento y Equiparaciones.

Así entonces la gestión curricular de las carreras (criterio 3.3.7) es un proceso colectivo de trabajo en el que intervienen los órganos colegiados y las comisiones específicas permanentes o temporales, presentan una ventaja comparativa, en la gestión curricular, las carreras que son lideradas por la dirección de las unidades académicas y por las comisiones interunidades.

5.5.4. Disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos humanos, económicos, de infraestructura acordes a las necesidades de la carrera

Otro de los elementos de importancia en los procesos de gestión refiere al tema de los recursos tales como: personal docente, administrativo, de apoyo a la labor académica, así como la infraestructura, el presupuesto y otra serie de requerimientos en cuanto a los insumos necesarios para la ejecución de las carreras que son imprescindibles para el éxito y que requieren de gestiones para su administración y disposición. En este sentido, se anota a continuación la manera en que se consiguen los recursos y cómo se gestionan por parte de las carreras estudiadas.

Recursos Humanos: las unidades académicas están compuestas de personal administrativo y de personal académico, estas son clasificaciones dadas por la institución y son las dos categorías en las que se incorporan de acuerdo con las funciones que realicen. Para ello la universidad establece mediante la normativa específica los requerimientos, los requisitos y los procedimientos que garantizan la selección del personal y su desarrollo profesional.

En cuanto al personal académico (criterios de los informes de autoevaluación 2.2.4, 2.2.6, 2.2.8 y 2.2.11), la institución cuenta con una serie de Reglamentos que norman la selección, contratación e incentivos del personal que labora para la universidad. De esta manera, el sector académico se rige por el Reglamento de Régimen Laboral, así como el Reglamento de Contratación Laboral para el Personal Académico de la Universidad en el que se describen los diferentes 12 tipos de nombramiento tales como: nombramiento en propiedad, incremento de plaza en propiedad, nombramiento en sustitución, nombramiento a plazo fijo, nombramiento ad-honorem, pasantías, nombramiento de personal jubilado, nombramiento de visitantes, nombramiento de un funcionario (a) por traslado interinstitucional, recargo de tareas

académicas, nombramiento de personal administrativo en actividades docentes, conversión de plazas administrativas a plazas académicas.

Además, este último reglamento establece los lineamientos para la selección y la contratación de personal así como las estrategias de atracción, formación, permanencia y evaluación para la planificación de la contratación del personal académico; establece además, los requisitos para la contratación que debe cumplir el personal docente, así como las obligaciones, la vinculación entre el nombramiento del personal y la disponibilidad presupuestaria, por otra parte en las unidades académicas se cuenta con un plan específico de fortalecimiento y estabilidad del sector académico (criterio 2.2.9) quienes también pueden participar en el sistema de formación y desarrollo docente institucional que se organiza y promueve desde la Vicerrectoría de Docencia de la universidad.

Para el reclutamiento y selección del personal docente se cuenta con un registro de elegibles que es complementado con los atestados que se presenta en las unidades académicas por parte de la persona interesada, documentación que es analizada según los criterios establecidos a lo interno de la unidad académica. El proceso de nombramiento del personal académico es responsabilidad de las unidades académicas, en el que participan la Dirección solo para los casos de nombramientos en propiedad las asambleas de académicos son las que tienen los acuerdos definitivos, en los que priman las necesidades y particularidades que se presenten en cuanto a los requerimientos por especialidad, dominio temático y disponibilidad de recursos laborales y plazas vacantes.

Así entonces el nombramiento del personal académico y las posibilidades de estabilidad y formación académica están normados institucionalmente, sin embargo, las disposiciones están en favor de las unidades académicas y no de las carreras. Es decir los nombramientos se realizan desde las disponibilidades de la unidad lo que influye en la gestión curricular por cuanto el personal docente debe ser distribuido para dar apoyo a la ejecución de toda la oferta académica que se deba ejecutar desde las diversas unidades, con ello, los superiores jerárquicos son expresamente las direcciones de cada unidad académica en particular, aspecto que dificulta, para el caso de las carreras compartidas, la vinculación del personal académico con las otras unidades académicas que ejecutan la carrera.

Cada docente es nombrado en una unidad académica específica y establece la distribución de su carga académica en atención a las disposiciones de la instancia que realiza su nombramiento, por lo que no necesariamente, esa distribución coincide con los requerimientos de las otras unidades que participan en la ejecución de la carrera, por ejemplo, para tener reuniones o sesiones conjuntas de todo el personal docente de la carrera.

Algunas de las características del personal académico destacado en las carreras estudiadas refieren a que todo el personal tiene el grado académico de maestría, y cuenta con formación y experiencia en el área disciplinar y en aspectos de índole pedagógica, además, en su mayoría están inscritos en el Régimen de Carrera Académica Institucional, que incentiva la producción académica en el área y otorga categorías salariales específicas. Según la opinión brindada por el estudiantado en los procesos de autoevaluación, el tipo y la jornada de nombramiento que tienen el personal docente posibilita la interacción entre estos y el estudiantado en actividades como

acompañamiento y asesoría docente y en las diversas actividades curriculares y extracurriculares como la organización de talleres, congresos, seminarios y otro tipo de actividades de índole académica que procuran la vinculación entre el sector estudiantil, el sector docente y algunos representantes del sector social.

Además, en la universidad existen algunos mecanismos que procuran la retención del personal académico mejor calificado y se establecen planes de sustitución (criterio 2.2.7), tales como nombramientos en propiedad e interinos a plazo fijo que garantizan estabilidad contractual, posibilidades de becas y de ayudas económicas para la formación y actualización profesional, así como la elaboración de Planes de Fortalecimiento y Estabilidad Académica que se formulan por unidad académica con el fin de valorar la situación contractual de cada Escuela y valorar las situaciones futuras considerando los planes de formación según las áreas temáticas estrategias, así como también las vacantes a plazas docentes.

En el proceso de incentivos salariales, la universidad tiene algunos estimados por concepto de anualidad, dedicación exclusiva e incentiva por obtención de grado académico de posgrado, otros pluses refieren a la vinculación voluntaria de los trabajadores con organizaciones sindicales y ayudas de diversa índole que están ligadas a la universidad.

En cuanto a los mecanismos para propiciar el desarrollo profesional del personal académico se cuenta con la posibilidad de becas para la participación en eventos cortos, para la presentación de trabajos académicos de investigación, extensión o docencia, así como el ascenso en el régimen de carrera académica de la universidad que refiere a la posibilidad de obtener una categoría salarial más alta de acuerdo con la producción intelectual y la formación académica complementaria.

Por otra parte en lo que respecta al personal administrativo, técnico y de apoyo (criterios 2.3.1, 2.3.2 y 2.3.4) cada unidad académica cuenta con el personal de acuerdo a las necesidades expuestas, en su mayoría las carreras estudiadas muestran una necesidad de mejora en cuando a la suficiencia del personal para atender los procesos de Escuelas, es de destacar que el nombramiento de este tipo de funcionarios se realiza por unidad académica lo que no garantiza que las carreras compartidas tengan a su disposición personal específico que atienda las particularidades que se requieran.

El personal administrativo está constituido por el sector secretarial, la asistencia administrativa de dirección, el personal de apoyo técnico y específicos según los requerimientos y particularidades de la carrera, si bien en su mayoría el personal académico y el estudiantado se muestran satisfechos con la labor que realiza este tipo de personal, en todas las carreras se evidencia la necesidad de apoyar con más recurso a este sector, como se mencionó, este personal debe atender las necesidades y particularidades de todas las carreras que se ofertan en las unidades académicas y en su mayoría tienen buen desempeño pero son insuficientes para atender las necesidades que se requieren, según se determina en los IA analizados.

En cuanto a los procedimientos y las directrices para el nombramiento del personal administrativo y demás aspectos de orden laboral, la institución cuenta con los reglamentos y procedimientos específicos para ello. Al respecto, el Departamento de Recursos Humanos de la universidad es la figura responsable del reclutamiento, selección y capacitación del personal administrativo, técnico y de apoyo. Para el proceso

de reclutamiento y selección se cuenta con el manual descriptivo de puestos llamado, Manual de Perfiles por Competencias el cual describe los cargos y las funciones específicas, además, se cuenta con el Reglamento del Programa Desarrollo de Recursos Humanos y el Reglamento de Contratación Laboral de la Universidad en el que se establecen los parámetros institucionales para la contratación del personal.

Al igual que el personal académico, el personal administrativo cuenta con un plan de desarrollo profesional de recursos humanos, que brinda cursos y capacitaciones para el personal que ejerce funciones de apoyo a la academia, asimismo, existe el régimen de carrera administrativa que ofrece incentivos salariales, según escalas de valoración.

Ambos sectores laborales, docentes y administrativos, tiene procesos de evaluación en los que se procura de manera institucional garantizar la calidad y excelencia, están diseñados por las instancias universitarias determinadas para ese fin entre las que se destaca el Departamento de Recursos Humanos y la Vicerrectoría de Docencia. Institucionalmente, existe la normativa que ampara los procesos de evaluación (criterio 2.3.3) y se establecen las fechas específicas para estos procesos, en los que se incentiva la participación del mayor número de involucrados, así como la triangulación, por lo que participan todos los agentes del currículo: personal docente, personal administrativo, jefes inmediatos y estudiantado.

En el caso de la evaluación docente, desde la Vicerrectoría de Docencia se evalúa desde tres sectores a todos los profesores de la universidad que impartan cursos en todos los períodos lectivos. Los sectores participantes en la evaluación refieren a: la percepción que tiene el estudiantado de sus docentes, la autoevaluación que hace el personal académico de su desempeño en cada curso y la evaluación que hace el superior jerárquico, para el caso de las evaluaciones que se realizan desde la percepción estudiantil, los resultados se procesan, desde la Vicerrectoría de Docencia, para aquellos cursos y docentes que han logrado un 50% o más en las respuestas, sin embargo, se rinde un informe cuantitativo para todas las Escuelas con información de todo el personal académico por unidad académica.

Los procesos de evaluación son acompañados de una serie de acciones que promueven el mejoramiento en aquellos casos que se determinen como insuficientes, no obstante, siguen siendo acciones aisladas por unidad académica y no por carrera, lo que promueve una desvinculación entre los responsables de la ejecución del currículo.

Para el sector administrativo existe institucionalmente establecido un sistema de valoración del desempeño con un enfoque de 360, que incluye una metodología participativa, la autoevaluación, valoración del superior jerárquico y valoración de pares para cada funcionario administrativo y se ha establecido un Plan de Desarrollo y Actualización de Competencias de conformidad con los resultados de esta evaluación.

Por otra parte, otro de los recursos indispensables para el desarrollo de la carrera es la infraestructura requerida (criterios 2.4.1, 2.4.5, 2.4.6, 2.4.7 y 2.4.8), al respecto, las carreras estudiadas manifiestan en sus informes de autoevaluación que la institución cuenta con mecanismos que atienden las necesidades de las unidades académicas y además, hay una instancia universitaria que atiende lo relacionado con los requisitos presupuestarios y de infraestructura necesarios, como lo es la Vicerrectoría de Administración.

Desde esa Vicerrectoría, se gestionan las acciones requeridas para el mantenimiento, reposición y ampliación de la planta física de toda la universidad, para lo cual existe una Comisión Institucional de Obras que reúne todas las instancias de la universidad que tienen relación con la infraestructura: Vicerrectoría de Administración, Programa de Abastecimiento y Apoyo, Dirección de Tecnologías, Sección de Mantenimiento y Planeamiento Espacial.

Todas las necesidades que tengan las unidades académicas en cuanto a espacios, mantenimiento o remodelaciones deben ser incluidas en el sistema institucional de solicitudes a fin de ser valoradas y priorizadas por la Comisión de Obras según los estudios de viabilidad y estimación de costos respectivos, estas acciones serán solicitadas por cada dirección de la unidad académica, con el respaldo del Consejo Académico de la unidad solicitante, pero serán resueltas por las instancias universitarias según prioridades y disponibilidad de recursos, nuevamente las solicitudes se hace por unidad académica y no por carrera.

De esta manera, cada unidad académica gestiona lo referente a la infraestructura respectiva y necesaria para la ejecución de sus carreras, en su mayoría cuentan con aulas, laboratorios, auditorios, talleres y bibliotecas para el desarrollo de sus cursos, sin embargo, siempre se manifiesta una necesidad de mejoramiento en esta línea, por cuanto en los procesos de autoevaluación se consulta sobre las condiciones de los espacios relacionados con aislamiento de ruidos, tamaño, iluminación, ventilación, y condiciones generales, aspectos que en su mayoría deben ser mejorados para lograr alcanzar niveles óptimos y adecuados. La percepción del estudiantado y del personal académico muestra parcial satisfacción al respecto, por lo que es un tema al que se debe presentar atención de carácter institucional, considerando que las carreras de enseñanza utilizan una buena parte de la infraestructura de la universidad y su ejecución no se realiza en un solo edificio o campus universitario.

Una de las principales necesidades es la relacionada con los espacios para la atención estudiantil fuera del horario regular de curso y los espacios disponibles para las actividades extra clase, pues las unidades académicas priorizan la distribución de espacio, considerando los cursos, las necesidades administrativas, y los requerimientos para el adecuado funcionamiento de la carrera, también, no se consideran aspectos relacionados con el crecimiento de la oferta y las implicaciones que eso tiene. La infraestructura si bien es un elemento de carácter institucional se convierte en una limitante para la gestión del currículo, dado que las soluciones inmediatas o a corto plazo no dependen únicamente de la unidad académica.

En cuanto al presupuesto (criterios 2.7.1 y 2.7.2), las unidades académicas reciben el financiamiento de la universidad según sus requerimientos en cuanto al presupuesto operativo y presupuesto laboral, el primero de ellos refiere a la cuantificación de costes para atender las actividades cotidianas de las unidades académicas y el segundo refiere únicamente a la contratación del personal académico, administrativo y técnico de apoyo a la academia. Todo el presupuesto es distribuido por la Vicerrectoría de Administración de la universidad a cada unidad académica según su oferta académica y sus requerimientos a la luz de lo establecido en la planificación institucional.

El presupuesto asignado a cada unidad es distribuido por el Consejo Académico respectivo según el plan operativo anual de trabajo que es ratificado por las asambleas

de unidad, un aspecto que poco beneficia la ejecución de las carreras es que el presupuesto es asignado por unidad ejecutora (unidad académica) y no por los requerimientos de la carrera, lo que han de destacar los gestores del currículo como uno de los factores administrativos que intervienen en la gestión y como uno de los aspectos a mejorar desde el punto de vista institucional, sin embargo, depende de la correcta planificación que ellos mismos realicen desde cada unidad.

Mayoritariamente las carreras cuentan con el presupuesto requerido para el pago de la docencia, no así no existe un aporte específico para el desarrollo de la investigación, extensión y producción por carrera como tal, dado que estos son costes asumidos por las unidades académicas para gestionar proyectos de unidad de los que alguna manera impactan el desarrollo de la carrera.

Además, del presupuesto ordinario que la universidad distribuye en cada unidad académica se maneja presupuesto adicional producto de la venta de servicios académicos por la ejecución de proyectos en el marco del vínculo externo y la suscripción de convenios específicos, para ello la universidad cuenta con políticas que regulan, promueven y gestionan la captación de recursos externos adicionales a los fondos concursables en los que participan las unidades académicas.

Así entonces, a lo interno de la universidad se cuenta con el modelo de gestión de las actividades de transferencia tecnológica y vinculación externa remunerada, ejecutadas en forma directa por la fundación adscrita a la universidad (FUNDAUNA), como un modelo alternativo a la ejecución directa de dichas actividades por parte de la universidad, además, del Reglamento específico que establece los criterios para obtener estímulos para el personal académico, profesional o técnico que logre recursos externos para el desarrollo de programas, proyectos y actividades universitarias.

De forma adicional existen, las normas para la regulación de las contrataciones administrativas en donde se declara la proyección institucional como la instancia técnica competente y responsable de la tramitación de los procedimientos de contratación de la Universidad Nacional, de manera que, la institución cuenta con: a) el Reglamento de cajas chicas y fondos especiales, b) el Reglamento para la Tramitación y Aprobación de Instrumentos de Cooperación Externa, Donaciones y Préstamos para la Universidad Nacional, c) el Reglamento de contratación laboral y contratación de bienes y servicios con fondos vinculo externo en la UNA el cual establece las pautas para la contratación laboral y contratación directa de bienes (materiales y equipo) y servicios, con cargo a fondos públicos generados por la transferencia tecnológica y prestación de servicios remunerados, depositados por el Programa de Gestión Financiera de la Universidad Nacional, y d) el Reglamento de Transferencia Tecnológica y Vinculación Externa.

Mediante estos mecanismos de regulación (criterio 3.1.4) la universidad atiende a los principios de legalidad y transparencia para las instituciones públicas y considera los principios de la sana administración de los recursos y el régimen de prohibición establecido por las leyes de contratación administrativa, de anticorrupción y enriquecimiento ilícito en la función pública.

Si bien, existen los mecanismos para la atracción y uso de recursos externos, ninguna de las carreras en estudio percibe presupuesto por ese concepto, nuevamente

se denota que los beneficios que se obtienen están destinados a la unidad académica más que a las carreras en particular.

5.5.5. Disponibilidad, suficiencia y calidad del equipo y materiales indispensables para la ejecución del currículo

En lo que respecta a equipos, materiales, recursos y los centros de información, del análisis documental realizado a los informes de autoevaluación se puede destacar que las carreras en estudio:

1. Tienen acceso a laboratorios de cómputo con equipos actualizados, en cantidad suficiente, en buenas condiciones y con los recursos periféricos y de software requeridos por la carrera, estos espacios pueden ser utilizados por el personal académico de la carrera o por el estudiantado. Además, de los laboratorios especializados por unidad académica, se cuenta con un mega laboratorio institucional que tiene los programas de cómputo básicos, esto por cuanto la mayoría de las carreras establece la necesidad de mejorar las condiciones de cantidad y disponibilidad de los laboratorios, dada la demanda estudiantil (criterio 2.6.2). El mega laboratorio está a disposición de las carreras y es administrado de manera institucional.
2. Todas las carreras tienen acceso a recursos de multimedia en buen estado, del tipo requerido y en la cantidad necesaria para el proceso formativo en el aula según las particularidades de cada carrera (criterio 2.6.3).
3. Las carreras que utilizan laboratorios o talleres especializados cuentan con equipos en buenas condiciones y en cantidad suficiente para la labor docente y de investigación, según la naturaleza de la carrera, tal como se constató en los IA. Sin embargo, existen valoraciones de insuficiencia con respecto al equipo, su actualización y la disponibilidad para realizar las prácticas en los laboratorios (criterio 2.6.4).
4. Asimismo, las unidades académicas cuentan con los recursos materiales (papel, fotocopias, marcadores, borradores, entre otros) necesarios para el proceso formativo y para todas aquellas labores de gestión y apoyo que lo acompañan, sin embargo, existen debilidades en cuanto a los materiales específicos para los procesos formativos particulares de la carrera según las diversas disciplinas (criterio 2.6.5).
5. Además, tienen acceso al Sistema de Información Documental de la Universidad Nacional (SIDUNA) que cuenta con una red de 18 bibliotecas: una central y el resto, especializadas por facultad, centro y sede, también, disponen de recursos documentales, cartográficos, audiovisuales y equipo. Este sistema, también brinda otros servicios como la atención al estudiantado con necesidades especiales, pues se ofrece servicio de préstamo de computadoras, servicio de impresiones en Braille, asesorías personalizadas, y acceso a Internet, alfabetización informal, catalogación, charlas de orientación, diseminación selectiva, divulgación a la comunidad universitaria, elaboración de bibliografías, escaneo de texto e imágenes, laboratorio de cómputo y de orientación,

préstamos inter bibliotecarios y otros, servicio “Alerta” y servicios de referencias virtuales (criterio 2.5.1).

6. De las diferentes carreras se pueden acceder a los sistemas de información bibliotecaria que se ofrecen en línea las 24 horas del día, durante todos los días de la semana, entre lo que se destacan acceso a bases de datos suscritas y a bases de datos de acceso libre, acceso a libros electrónicos, y a revistas electrónicas (criterio 2.5.2).
7. Todas las carreras tienen acceso a la red inalámbrica de la universidad con acceso mediante las credenciales estudiantiles o de funcionario académico o administrativo sea por la red institucional o por la plataforma de Eduroam (criterio 2.5.3).
8. De manera generalizada las carreras tienen la posibilidad de solicitar la compra de material bibliográfico según los requerimientos específicos por disciplina, estas solicitudes son tramitadas ante el SIDUNA que es la instancia universitaria que maneja el presupuesto requerido para tales fines. El presupuesto es asignado a todas las bibliotecas y centros de documentación de la universidad según las solicitudes realizadas en los plazos establecidos. Para ello la institución cuenta con mecanismos de coordinación con las distintas carreras y con el presupuesto para la adquisición de los requerimientos por carrera (criterio 2.5.5). Todo el personal de las carreras (académico y administrativo) tienen acceso a equipo de cómputo y multimedia adecuados y en buenas condiciones, para el desarrollo de su labor, según la naturaleza de la carrera, algunas de las inconformidades recaen en la poca cantidad de equipos disponibles en adecuadas condiciones, aspectos que han sido incluidos en los compromisos de mejoramiento, según los planes de renovación de equipo tecnológico (criterio 2.6.1).

5.5.6. Los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales

En lo que respecta a los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales, después de analizar los 22 criterios seleccionados de los informes de autoevaluación, se abordan elementos relacionados con mecanismos de integración y flexibilidad curricular del plan de estudios, el seguimiento para retener y sustituir al personal académico, incentivos y mecanismos de evaluación para el personal administrativo, gestión del plan de estudios en cuanto a modificaciones, coordinación y ejecución, y vinculación con personas graduadas.

De los aspectos abordados, éste por las temáticas que se consideran en los criterios estudiados, refiere a elementos que también fueron citados por los gestores del currículo en las entrevistas realizadas y en el grupo focal con gestores del currículo realizados particularmente para esta investigación.

Particularmente, para los aspectos relacionados con el plan de estudios, todos los documentos de carrera analizados presentan una integración de la teoría con la práctica en aquellos cursos y actividades académicas que así lo requieren. Las

prácticas, las giras, el desarrollo de protocolos de laboratorio y experiencias vivenciales de toda índole son algunas de las formas en que se aplica la articulación entre los conceptos teóricos y los elementos prácticos (criterio 2.1.8) según la naturaleza de la carrera. La articulación de la teoría y la práctica se considera desde la creación de los planes de estudio bajo el Modelo Pedagógico de la universidad que establece:

La docencia en la Universidad Nacional se asume y desarrolla como un proceso complejo, multidireccional, mediante el cual se construyen e intercambian conocimientos. Constituye una experiencia que favorece el desarrollo integral del educando y del propio educador. Un proceso relacional que involucra la emoción y la razón, lo que presupone la construcción de conocimientos útiles para el desarrollo profesional, pero ante todo, un quehacer dinámico de encuentro que implica procesos metacognitivos, formativos de académicos y estudiantes, y que conlleva los principios de autonomía, libertad y crecimiento, gracias a los cuales cada persona va logrando niveles de autonomía y en consecuencia, se prepara para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir de manera permanente. (UNA, 2007, p.6)

Desde el Modelo Pedagógico se establecen los parámetros y los principios por los cuales se rige la función docente de la universidad estos elementos son considerados en los planes de estudio en su componente de estratégica metodológica y evaluativa y son ejecutados mediante los programas de curso. En su mayoría las poblaciones vinculadas con la ejecución del plan están de acuerdo en que se da una integración de los componentes teóricos cognitivos, con los aspectos procedimentales que implican la praxis.

En cuanto a la flexibilidad curricular (criterio 2.1.14), los planes de estudio están acordes con lo establecido en los Lineamientos para la Flexibilidad Curricular de la Universidad Nacional que expone los siguientes aspectos como determinantes para la flexibilidad:

1. El enfoque pluridisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario en los objetos de estudio y en la ejecución de las actividades académicas del plan de estudio que permite la vinculación y articulación de diversas áreas de conocimiento con la finalidad de la construcción de conocimiento.
2. La multiplicidad de espacios curriculares y extracurriculares que permiten el abordaje y la incorporación de las tendencias y los avances de la disciplina con una visión integral del objeto de estudio que aborda elementos del contexto y del mercado laboral.

3. El desarrollo de un perfil académico centrado en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes bajo la determinación de las áreas disciplinares, ejes temáticos y transversales, puntualmente la UNA define sus ejes transversales como género, cultura ambiental, equidad y diversidad cultural; todos ellos se articulan alrededor del eje desarrollo humano sostenible.
4. Además, se permite la diversidad de enfoques curriculares y de diseño de estructuras curriculares ya sean estas lineales o por módulos, además, se hacen acompañar de una diversidad de cursos que incluye elementos metodológicos (talleres, seminarios, prácticas aplicadas, entre otros) o de la naturaleza de los cursos a razón de que estos sean teóricos, teórico-prácticos, teórico-laboratorios, así como según la finalidad que tendrían en el plan de estudios, es decir: cursos obligatorios u optativos.
5. Como elementos de la flexibilidad también se promueven: diversidad de horarios de curso de acuerdo con las poblaciones que se atiendan, guías académicos y tutores según el requerimiento de los cursos y el desarrollo del plan de estudios, vinculación de la docencia, la investigación y la extensión en el proceso formativo.

Con la definición de los lineamientos de flexibilidad curricular, desde el ámbito institucional, se pretende que la oferta académica de la universidad sea innovadora, pertinente y oportuna según las necesidades sociales y considerando el diálogo entre las disciplinas y con una visión prospectiva, pese a que todas las carreras estudiadas muestran rasgos de flexibilidad curricular, aspecto que es validado por la opinión del estudiantado y del profesorado de la carrera en los informes de autoevaluación, aun se requieren mejoras en este aspecto no solo desde el ámbito institucional sino en la posibilidad que desde las Unidades Académicas se realicen cambios significativos en la ejecución del currículo, en la mediación o evaluación de los cursos y actividades académicas y otras formas de flexibilizar el currículo tales como nuevas metodologías, flexibilidad en el desarrollo y programación de los cursos y actividades académicas, cambios en la modalidad de entrega de la docencia (virtualidad, bimodalidad u otras), y autoorganización y gestión del estudiante en la forma de organización de su currículo, de manera que los compromisos de mejoramiento incluyen acciones en esta temática.

Como elemento adicional a lo establecido en los Lineamientos de Flexibilidad Curricular, a nivel universitario también se cuenta con el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en el que se establecen otras posibilidades que propician la flexibilidad en el plan de estudios, al respecto, se mencionan: exámenes por suficiencia, así como el reconocimiento y equiparación de cursos.

En cuanto a las modificaciones curriculares éstas se pueden realizar de manera integral cuando se supera un 50% de cambio en los créditos del plan de estudios, lo que implica un rediseño curricular a la luz de: a) mantener el objeto de estudio pero variar su abordaje mediante la definición de nuevas áreas disciplinares, ejes temáticos o curriculares; b) mantener el objeto de estudio pero variar el perfil académico (ocupacional y profesional) que impacta el desarrollo de los cursos o c) mantener el objeto de estudio, las áreas disciplinares, los ejes y el perfil, pero cambios significativos en el nombre y los contenidos de los cursos.

Las modificaciones parciales refieren pequeños cambios realizados al plan de estudios en alguno de sus componentes, estas modificaciones son acumulativas, por tanto, varias modificaciones curriculares hacen un rediseño curricular a la luz del primer plan de estudio aprobado.

De las carreras estudiadas todas han sufrido rediseños curriculares considerando sus fechas de creación y la pertinencia de su formación, la cual ha debido adecuarse a las necesidades del contexto y han propiciado la transformación de diversas realidades. Al respecto, los procesos de rediseño o modificación han implicado la participación de las poblaciones inmersas en la ejecución del currículo, es decir, estudiantado, profesorado y en menor cantidad la participación del sector externo como lo son las personas graduadas y el ámbito empleador.

La participación del sector docente es regulada por las instancias internas a la universidad desde el establecimiento del Estatuto Orgánico en las figuras de Consejo Académico, Asamblea de Unidad y Asamblea de Académicos, así como de otras comisiones específicas de trabajo que por normativa de contratación todo el personal debe vincularse con alguna comisión interna de la unidad académica, tal es el caso de las comisiones curriculares de unidad las cuales tienen como funciones¹²:

1. Coordinar el proceso de diseño de las diferentes carreras que se ofrecen en la unidad académica.
2. Ejecutar el proceso de diseño y actualización curricular (rediseño) en conjunto con los actores sociales de cada carrera.
3. Organizar actividades de capacitación dirigidas al personal académico y administrativo, en temas relacionados con la gestión del currículo, así como la realización y evaluación de las actividades y proyectos de docencia.
4. Liderar los procesos de reflexión y análisis de la oferta curricular, así como de las actividades y proyectos de docencia de la unidad académica.
5. Apoyar el diseño y actualización de los planes de estudio para la respectiva aprobación en la asamblea de unidad académica.

¹² Estas funciones fueron determinadas en el año 2003 en el proceso de reforma organizativa del ciclo lectivo que cambió la duración del período lectivo, pasando de trimestres a ciclos de 18 semanas lectivas. Las funciones si bien se establecieron para ese momento particular, siguen siendo asumidas por algunas unidades académicas, sin ser esto, de acatamiento obligatorio.

6. Evaluar los productos del proceso de diseño curricular que se generen en las unidades académicas y valorar su correspondencia con la normativa institucional vigente.
7. Participar en el proceso de reflexión para la articulación de la oferta académica interunidades o interfacultades.
8. Promover la vinculación de la oferta académica con diversos actores sociales relacionados con el objeto de estudio de las carreras, de manera que estas respondan a las demandas reales del contexto social.
9. Articular sus funciones con el equipo de la Vicerrectoría de Docencia.
10. Vincular su quehacer con otras comisiones de unidad académica.
11. Crear sistemas de gestión y administración académica en las carreras: conceptualizar tareas, funciones, participantes, organización, metodología y capacitación para su implementación.
12. Mejorar las condiciones para promover el uso de innovaciones tecnológicas y multimedia en la docencia universitaria, entre otros (UNA, 2016a, p. 11).

Todas las carreras estudiadas tienen formalizada la comisión curricular de unidad académica en la cual existe participación de las unidades académicas vinculadas con el desarrollo de las carreras. En dos de los casos, existen comisiones especiales llamadas: (a) interunidades académicas en una de las carreras y (b) comisión tripartita para el caso de la otra carrera. La finalidad de todas comisiones, indistintamente de su denominación, es atender lo establecido en la normativa institucional, específicamente en los Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza que establece:

1. Las comisiones curriculares encargadas del rediseño de las “carreras en la enseñanza de ...” debe estar conformadas por académicos y académicas de las unidades académicas que participan en la carrera.
2. El diseño curricular de las “carreras en la enseñanza de ...” debe abordar de manera integral aspectos curriculares en lo pedagógico y en la especialidad, lo cual debe reflejarse en un plan de estudios unificado. Igualmente, los diferentes componentes del plan de estudios deben

- reflejar la integralidad de este, entre ellos, el objeto de estudio, las áreas y ejes curriculares, la opción metodológica, los perfiles del graduado, etc.
3. La estructura curricular de las “carreras en la enseñanza de...” debe atender el principio de flexibilidad curricular, y por tanto debe propiciar:
 - i. Cursos colegiados, en concordancia con las necesidades e intereses de las unidades académicas que participan.
 - ii. Cursos optativos (10% del total de créditos del plan de estudios).
 - iii. Atención a las necesidades particulares de la especialidad, mediante la incorporación de contenidos o cursos.
 - iv. Relaciones entre los contenidos de los cursos del plan de estudios, para aprovechar los aportes de cada componente y para evitar la duplicación de esfuerzos.
 4. Competencias de tipo personal y profesional acordes con los cambios del contexto y las demandas y necesidades de la formación de profesionales.
 5. Los mecanismos de coordinación entre las unidades académicas que participan en la ejecución de las “carreras en la enseñanza de ...” deben ser establecidos de manera explícita en los planes de estudio (UNA, 2012, pp. 75-76).

Estos mecanismos contribuyen con la gestión de las carreras y posibilita la toma de decisiones consensuada y la participación del profesorado.

Precisamente, mediante estos grupos colegiados de trabajo (criterio 3.1.1) se analizan las implicaciones de la ejecución del plan de estudios y los requerimientos en cuanto a cambios curriculares o en los recursos necesarios para la puesta en ejecución de los cursos, además, se utilizan como canales de comunicación para informar a todas las poblaciones implicadas sobre los cambios realizados.

Los cambios curriculares realizados al plan de estudios son aprobados por las instancias estatutarias de Asamblea de Unidad y deben tener el refrendado por los Consejos de Facultad, Centro o Sede, en estos espacios hay participación de las personas que ocupan los cargos de dirección y subdirección, decanatura y vicedecanatura, así como de profesores y representación estudiantil, según sean los casos y los órganos colegiados. Esto hace que estas poblaciones se mantengan informadas en forma oportuna, sobre los cambios en el plan de estudios.

Además, el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje incluye un artículo sobre modificaciones curriculares, al respecto, considera la posibilidad de hacer cambios a los planes de estudio, y determina para ello como responsable de las comunicaciones oficiales a las personas que ocupan los cargos de dirección, por su parte el estudiantado ante una modificación integral del plan de estudios, es decir, una modificación que supere el porcentaje de cambio permitido por el Consejo Nacional de Rectores (50 % en los créditos) o cuando se realice un rediseño del plan de estudio, podrá mantenerse en el plan al que ingreso o realizar el cambio al nuevo currículo, para lo cual deberán establecerse las equivalencias correspondientes y hacerse los comunicados relacionados con la declaratoria de plan terminal, según la normativa correspondiente.

De esta manera, el estudiantado recibe información de la carrera desde antes de su ingreso a la universidad con las ferias vocacionales y con las jornadas de “puertas abiertas” que realiza la universidad, además, en el momento de ingreso a carrera, se realiza una inducción acerca de la universidad, unidad académica y plan de estudios y finalmente a lo largo de toda la carrera se están comunicando los cambios al plan de estudios.

Como se denota la organización interna de las unidades académicas, según lo establecido en el Estatuto Orgánico, favorece algunos aspectos de coordinación y de gestión de las carreras, sin embargo, es de valor las acciones que se realizan desde la dirección de cada unidad académica y de las otras comisiones que se conforman para asuntos permanentes en las que participan el personal académico y en algunos casos la representación estudiantil. No obstante, el proceso de implementación del plan de estudios, requiere la vinculación con otras instancias de la universidad tales como: otras unidades académicas que prestan cursos de servicio a todas las carreras (Escuela de Matemática, Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Centro de Estudios Generales, Departamento de Física), también existe interrelación con otras oficinas institucionales tales como Departamento de Registro, Vicerrectoría de Vida Estudiantil, Departamento Financiero y otras instancias adscritas a las diversas Vicerrectorías universitarias.

Los mecanismos utilizados, según se constató en los IA, (criterios 3.1.2, 3.1.3, 3.2.4, 3.3.8, 3.3.9 y 3.3.10) para la gestión de la carrera implican reuniones y comunicaciones escritas de diversa índole, estas acciones se realizan para atender necesidades específicas de la gestión tales como:

1. Definición de horarios de curso y de las diversas actividades del plan de estudios.
2. Determinación del uso de las aulas, laboratorios y demás espacios físicos requeridos para la ejecución de las actividades académicas del plan de estudios.
3. Revisión de la información curricular incluida en el sistema de información institucional, tales como características curriculares de los cursos, requisitos y correquisitos, equivalencias de cursos.
4. Nombramiento del personal académico requerido para el desarrollo de los cursos y actividades del plan de estudios.

5. Suministro de los insumos y requerimientos específicos en cuanto a materiales y equipos indispensables para el desarrollo del plan de estudios.
6. Atención de necesidades específicas por parte del estudiantado, tal es el caso de solicitudes de reconocimiento, atención a necesidades educativas especiales o inquietudes respecto al desarrollo de la carrera.
7. Cumplimiento de la normativa institucional en materia de reglamentos y procedimientos de toda índole, por ejemplo, estudios para la graduación del estudiantado, admisión o cambio de carrera por vías excepcionales, equivalencia de cursos aprobados en otras instituciones o de otros planes de estudio.
8. Establecimiento de procesos de capacitación para el personal académico en temas relacionados con su actividad docente o con el desarrollo propio de la disciplina.
9. Inducción al estudiantado respecto al plan de estudios, procesos y procedimientos universitarios y responsabilidades durante su proceso formativo.

Además, se mantienen mecanismos para la evaluación, revisión, reflexión y actualización del plan de estudios (criterio 3.3.11), de manera que, los procesos de autoevaluación y acreditación han contribuido en estas acciones al requerir información contante y actualizada respecto de la ejecución del plan de estudios, información que es suministrada por los diversos actores que implica el currículo, tales como docentes, administrativos, estudiantes, personas graduadas y hasta empleadores.

En relación con este tema, tal y como se mencionó, todas de las carreras en estudio cuentan con comisiones curriculares, comisiones de carrera y comisiones de autoevaluación activas con reuniones permanentes (criterios 3.3.13 y 3.3.14) lo que permite el abordaje, análisis y determinación de decisiones en relación con la ejecución del plan de estudios y con los procesos de diseño. Estas comisiones, además, se nutren de los insumos que brindan las reuniones de académicos y los informes que se brindan ciclo a ciclo, y los productos que surjan de las reuniones de área o cátedra o de nivel. También se han generado algunos instrumentos para la revisión del quehacer docente, tal es el caso de instrumentos para la revisión de los programas de curso que se entregaran al estudiantado y las evaluaciones docentes que se realizan a nivel institucional por curso, así como los informes finales de curso que realizan el personal docente.

Pese a la determinación de los mecanismos de seguimiento, ejecución, revisión y actualización del plan de estudios en los resultados arrojados en las encuestas de opinión realizadas como parte de los procesos de autoevaluación, se evidencia la necesidad de mejorar en la divulgación y perfeccionamiento de los mecanismos, tanto en acciones conducentes a su socialización (conocimiento) como a su funcionamiento y utilización. Mayoritariamente los mecanismos corresponden a reuniones de asambleas, pero también al desarrollo de las comisiones como espacios de análisis sobre temas puntuales y que posibiliten la información, la coordinación, el diálogo y la opinión sobre los aspectos académicos y administrativos de la carrera.

Otros aspectos de gestión relacionados con el personal docente y estudiantil son de relevancia, tal es el caso de los espacios para la coordinación vertical y horizontal de

la puesta en ejecución de los planes de estudios (criterio 3.3.15). Entre las acciones que realizan las carreras se encuentran reuniones entre profesores de un mismo curso, del mismo nivel o del mismo eje temático de la carrera para analizar el programa de curso y coordinar las evaluaciones, además, se elaboran informes por cátedra donde se pueden analizar los avances de los cursos y se resuelven situaciones específicas cuando corresponde.

Puntualmente, la coordinación, integración y acción conjunta entre los docentes ha permitido: mejoras en los procesos de evaluación, integración de actividades entre los cursos (giras, proyectos, talleres, conferencias), la discusión y análisis de los programas de cursos, la atención de estudiantes con necesidades especiales, visualización de nuevas alternativas metodológicas y evaluativas y actualización temática y bibliográfica de los cursos, en la mayoría de los casos estas vinculaciones se hacen con mayor regularidad entre los académicos de una misma unidad, y son pocas las ocasiones en las que se logra esa integración entre las diversas unidades que ejecutan la carrera.

Esta situación es de interés para las unidades académicas, sin embargo, una situación expuesta durante la investigación refiere a la poca disponibilidad de todo el personal académico que labora para la carrera, para realizar sesiones conjuntas. Este es un aspecto para mejorar en cuanto a la posibilidad de establecer reuniones y momentos de encuentro que trasciendan los espacios de unidad académica y se gesten en función de la carrera, en su mayoría solo coordinan los horarios de los cursos y los cursos colegiados que estén determinados en el plan de estudios.

Precisamente en lo que respecta a los horarios de los cursos (criterio 3.3.16), este tema es abordado por las comisiones interunidades académicas y en los consejos académicos que avalan las propuestas realizadas por la comisión según el orden de los cursos tal y como se encuentran en el plan de estudios y regularmente son ofrecidos una vez al año (criterio 3.3.17); para las carreras es de importancia ofrecer los cursos en los horarios adecuados según las poblaciones a las que van dirigidos, por lo que se ofrecen cursos en horario matutino, vespertino y nocturno. Algunos casos o situaciones especiales deben ser atendidos mediante otras formas de oferta de cursos, como lo es la posibilidad de establecer exámenes por suficiencia, la oferta de cursos optativos o la apertura de algún curso varias veces en un año, cursos por tutoría, bimodales o virtuales según las demandas.

En el tema de los horarios las personas entrevistadas coinciden en que es prácticamente el único punto que se coordina entre las unidades académicas, sin embargo, no se pueden atender todas las necesidades: como oferta de varios grupos de un mismo curso por ciclo, horarios diferenciadores según el mismo curso, entre otros, por asuntos presupuestarios o asignación de aulas, aspectos que son coordinados por instancias institucionales y no de unidad académica. Esto revela la articulación y vinculación existen entre las unidades académicas y las instancias universitarias en temas de gestión.

Además, existen evidencias de que la carrera incorpora en su gestión el mejoramiento continuo, como parte de los resultados de su evaluación (criterio 3.3.20), mediante la realización de proceso de autoevaluación, evaluación externa y coevaluación, también lo establecido en los informes de autoevaluación y en los compromisos de mejora, así como en la planificación estratégica.

Por otra parte, en cuanto al tema de las personas graduadas (criterios 4.2.6, 4.2.9 y 4.2.10), las carreras acreditadas responden a criterios de calidad, en este aspecto, según los IA, todas las carreras deben mejorar su vinculación con las personas graduadas en el tanto, existen algunos vínculos insipientes, pero no suficientes a criterio de las mismas personas encuestadas y las opiniones dadas por los sujetos de la autoevaluación. En este sentido, cinco de las seis carreras estudiadas tienen bases de datos con información de las personas graduadas y los principales vínculos se realizan vía digital, por página web, correo electrónico o por redes sociales, sin embargo, existe la necesidad de crear un mayor vínculo con esa población a razón de conocer su inserción en el mercado laboral, los principales retos y facilidades en el desempeño laboral y sus realimentación al proceso formativo de profesionales en el área, por tanto, es necesario definir los mecanismos de vinculación y comunicación.

Las unidades académicas promueven la realización de actividades académicas (seminarios, congresos, ponencias) en las que pueden participar las personas graduadas y espacios para la capacitación sobre temas emergentes y actualización profesional, no obstante, la respuesta de las personas graduadas no es la deseada por parte de los organizadores. A nivel institucional existe una iniciativa que promueve la vinculación con las personas graduadas que ha impulsado la generación de una bolsa de empleo y el seguimiento a las personas graduadas, al respecto, existen algunas situaciones que mejorar:

1. Generar mecanismos institucionales para el seguimiento a las personas graduadas (encuentros, bases de datos actualizadas, encuestas temáticas según las necesidades de la carrera u otros).
2. Potenciar la cultura de vinculación y articulación de las personas graduadas con la carrera a fin de realimentar el trabajo que se realiza en la formación del profesorado.
3. Generar espacios exclusivos para las personas graduadas en relación con procesos de capacitación y actualización profesional.

5.5.7. Los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativo

En lo que respecta a los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativos (criterios 3.3.3, 3.6.7, 3.6.9 y 4.1.2) según se analizó de los IA, las carreras estudiadas cuentan con sistemas informáticos que permiten registrar y determinar estadísticas e información anual del personal académico, estos sistemas cuentan con el soporte institucional y han sido desarrollados según necesidades de información y tecnologías específicas. Estas situaciones promovieron en la universidad la posibilidad de gestar un solo sistema de uso institucional y obligatorio, que evitara la realización de actividades duplicadas, redujera los costos de operación y contribuyera con los trámites más eficientes y expeditos de manera que se instauró el SIGESA (Sistema de Gestión Administrativa) bajo una visión de procesos que incluye varios módulos:

1. Sistema de Recursos Humanos: integra las áreas de organización del trabajo, clasificación y valoración de cargos; formación y actualización; remuneraciones y gestión de la información; asuntos disciplinarios y salud laboral.

- a. Incluye toda la información suministrada por el personal académico al momento de su contratación. Este sistema, además, se complementa con los datos que se suministran por parte del profesorado en los diferentes formularios
 - b. Se registra todo lo relacionado a la jornada de contratación, fecha de contratación, tipo de contratación, carrera en la que trabaja, cursos y grupos asignados, distribución de su jornada académica, participación en proyectos de investigación y extensión.
2. Sistema de Gestión Financiera: incluye los requerimientos institucionales en materia de presupuesto; tesorería; contabilidad y análisis; y plan presupuesto.
 - a. Establece los parámetros institucionales para la inversión del presupuesto y gasto de acuerdo con la normativa y legislación correspondiente.
 3. Sistema de Proveeduría Institucional: refiere a los todos los requerimientos institucionales de compras, incluye desde la planificación, almacenamiento y atención a los usuarios, la contratación administrativa y lo correspondiente al control y evaluación.

Además de SIGESA, las unidades académicas cuentan con otra serie de información que es requerida para la transparencia y rendición de cuentas, entre las principales fuentes de información se encuentran:

1. Informe de labores por docente, por período lectivo y por año en el que se consigna una serie de información relacionada con los cursos que imparte como, por ejemplo: aprobación, repitencia, deserción, factores limitantes y factores positivos, horarios, evaluación, entre otros. Por otra parte, en el informe anual cada docente incluye información relacionada con los cursos a los que asistió como parte de su actualización profesional, ponencias que presentó o participación en congresos y seminarios, así como artículos publicados. Esta información es utilizada para los procesos de contratación.
2. Sistema de evaluación docente y desarrollo profesional: se nutre con la información de las evaluaciones realizadas al personal docente, que se caracteriza por ser un proceso permanente en el que se evalúan todos los cursos que se imparten en las carreras cada período lectivo; es integral pues promueve la articulación de la percepción que tiene el estudiantado del personal académico, la autoevaluación que realizan los mismos docentes y la evaluación que realiza el superior jerárquico.
3. Sistema de Información Académica (SIA): es el sistema en el que se registra la información de todos los programas, proyectos y actividades académicas (PPAA) de la universidad, en apoyo a la normativa denominada Lineamientos para la gestión de programas, proyectos y actividades académicas en la Universidad Nacional, aprobados mediante acuerdo Consaca-153-2009 del 29 de octubre del 2009. Este sistema “facilita la captura, almacenamiento, procesamiento, acceso y salida de información confiable y actualizada sobre programas, proyectos y actividades académicas” (Art. 6 de los Lineamientos para la gestión de PPAA).

4. Incluye información de índole cualitativo como nombre, objetivos, grupo meta, áreas de desarrollo, fuentes de financiamiento, productos esperados, entre otros, así como otro tipo de información de corte cuantitativa relacionada con estadísticas por unidad académica, facultad, centro o sede como el tema de recursos económicos.
5. Sistema institucional de planificación: integrado por la información que se suministra en el Plan Operativo Anual (POA) y relacionado con las actividades operativas y laborales, incluye los presupuestos y los objetivos y las metas a desarrollar de manera articulada con el Plan de Mediano Plazo Institucional que se proyecta para ser ejecutado en períodos de cinco años, además, se está acorde con los planes estratégicos de cada instancia. Refiere entonces, a una integración vertical entre el PMPI, los Planes Estratégicos por Facultad, Centro y Sede y los Planes Operativos Anuales de cada unidad.
6. Sistema de becas y ayudas económicas: este sistema es gestionado por tres instancias diferentes, para el caso de los académicos lo administra la Junta de Becas de la Universidad Nacional, para el caso de los administrativos la comisión de carrera administrativa, ambas instancias llevan el registro del personal becado para estudios formales o de actualización profesional. Una tercera instancia es la relacionada con la ayuda económica para el estudiantado, cuya responsabilidad la tiene la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y particularmente el Departamento de Bienestar Estudiantil quienes llevan registro del estudiantado becado según tipo de beca y situación socioeconómica.
7. Sistema de información institucional del Departamento de Registro (Sistema BANNER): es la plataforma donde se incluye toda la información relacionada con los cursos, cantidad de cursos que se ofertan por período y sus características curriculares como naturaleza del curso (teórico, teórico-práctico, práctico, laboratorio, optativo), distribución de horas del curso, cantidad de grupos por curso, ubicación física donde se impartirá el curso, nombre del docente, plan de estudios al que está ligado el curso, cantidad de estudiantes inscritos, registro de notas, es decir, incluye toda la información relacionada con la ejecución del currículo prescrito.
8. Además, el Departamento de Registro es la instancia universitaria responsable de integrar todos los datos del estudiantado vigente en la universidad, registra datos sociodemográficos del estudiantado, la carrera en la que está inscrito y lleva el control y registro de todas las actividades académicas propias del plan de estudios, de manera que pueda emitir certificaciones de estudios o historiales académicos. En este caso la información del rendimiento académico del estudiantado es incluida por las unidades académicas quienes emiten las actas de notas finales, actas de personas graduadas, actas de ampliación y equivalencias a cursos. Esta información es suministrada por las unidades académicas que imparten los cursos y no mediante algún control para el caso de las carreras compartidas.

Todos estos sistemas se constituyen en indicadores para la toma de decisiones institucionales y con el seguimiento oportuno a la gestión universitaria.

5.6. Gestión Curricular en las carreras de enseñanza de profesorado de secundaria: una mirada desde las personas que gestionan el currículo.

En este apartado se exponen en detalle el análisis realizado a los aportes brindados en las entrevistas y grupo de discusión, con los gestores del currículo. Para ello es preciso enfatizar que las personas participantes conocen a profundidad las implicaciones de la gestión de una carrera de formación de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo por su conocimiento y vinculación con el desarrollo de este tipo de carreras.

De manera que, las personas participantes de esta investigación se caracterizaron por tener amplia experiencia en los procesos universitarios tales como:

1. Docentes de carreras de formación de profesorado de secundaria, mayores de 37 años en promedio, con más de 10 años de experiencia como docentes universitarios en diversas áreas de conocimiento.
2. Docentes con experiencia profesional en ámbitos de la gestión educativa en general y específicamente en ámbitos relacionados con la gestión universitaria.
3. Destacados como directores, subdirectores o coordinadores de carrera a nivel universitario, con períodos de gestión de al menos cinco años.
4. Vinculados directamente con las carreras de enseñanza de profesores de secundaria que se encuentran acreditadas por el SINAES.
5. Con experiencia en procesos de autoevaluación, mejoramiento y gestión de la calidad de las carreras, así como con la ejecución del trabajo en diversas comisiones de carácter institucional o de unidad académica.

Como principales aportes en cuanto a los aspectos relacionados con la gestión curricular las personas participantes encuentran una relación entre diversos elementos de la institución entre ellos: el modelo de gestión propio de las carreras en ejecución, los mecanismos de coordinación, los sujetos implícitos en el proceso educativo, factores de índole académica y administrativa, recursos y vinculación con el contexto. Además, consideran que la gestión es permeada por los procesos de acreditación, capacitación e indiscutiblemente con aspectos actitudinales del profesorado y de las autoridades universitarias (directores, subdirectores y coordinadores de carrera), específicamente. Estos aportes enriquecen las categorías iniciales de investigación descritas en los objetivos y hacen notoria la necesidad de replantear las categorías propuestas vinculadas con la gestión curricular.

Inicialmente para esta investigación se concibió la categoría de *proceso de gestión curricular, factores académicos y factores administrativos* como elementos centrales de análisis, sin embargo, con el aporte de las diferentes técnicas utilizadas y mayoritariamente con el aporte de las personas participantes, se hace necesaria la descripción de lo que implica cada uno de ellos. Con ello, se detallan las categorías iniciales de investigación y se concretan nuevas categorías que más adelante se exponen.

El análisis de la información de las opiniones obtenidas de las personas entrevistadas y las participantes de los grupos focales permitió establecer códigos de análisis mediante el sistema Atlas Ti versión 8, que se fueron articulando según la misma información proporcionada. El análisis de la información y su frecuencia de mención permitió relacionar los aportes y los hallazgos con las categorías iniciales consideradas en los objetivos de investigación, y a su vez permitió su validación, transformación o desagregación, además de la determinación de categorías emergentes debido a los aportes brindados en el estudio de caso.

Cada uno de los códigos determinados en el programa de Atlas Ti, surgen desde las categorías de análisis descritas como fundamento de estudio y otros emergen desde el aporte realizado por las personas participantes de esta investigación. Los códigos con mayor frecuencia se determinaron en categorías y se asociaron a otros códigos con los que guardan relación, siempre considerando para ello el concepto de la gestión como el nódulo central de la serie de interrelaciones que se presentan en la ejecución de las carreras a nivel institucional.

Particularmente se validan las categorías de factores académicos y administrativos y se desagrega la categoría de proceso de gestión curricular, esto con motivo de la interpretación y la conceptualización que se realiza en términos de la planeación, organización, ejecución y evaluación de las carreras de formación de profesores de secundaria bajo modelos simultáneos de aprendizaje pedagógico y disciplinar.

Se destacan en color las nuevas categorías determinadas y se presentan entre ellas las relaciones existentes, de manera que, todas ellas son determinantes en la gestión, tales como los factores académicos y administrativos, los mecanismos de coordinación, el modelo de gestión de la carrera, los recursos operativos institucionales, los individuos participantes del proceso, además de la acreditación la cual tiene un efecto en su mayoría positivo en la gestión, sin que sea necesariamente parte de ella, es decir, para el desarrollo propio de la gestión no es requisito contar o haber experimentado procesos de acreditación.

La siguiente figura muestra las categorías que emergen del estudio de caso realizado a las carreras de Enseñanza de profesores de secundaria, en el que, tal y como se mencionó, ligan categorías previamente establecidas desde los objetivos de investigación (proceso de gestión curricular, factores académicos, factores administrativos, propuestas de mejora) y otras categorías emergentes que complementan las inicialmente planteadas y que las especifican y puntualizan en temas tales como mecanismos de gestión, mecanismo de coordinación, sujetos, recursos, vinculación con el contexto y otros complementarios a ellos como la capacitación que se recibe y factores actitudinales que inciden.

De esta manera se determinan para el análisis de la información de las entrevistas y grupos focales el siguiente mapa de categorías que conducirá la presentación de resultados en este apartado. Cada categoría contemplada surge de la información aportada por las personas participantes, según frecuencia y producto del análisis realizado utilizando el sistema en Atlas Ti.

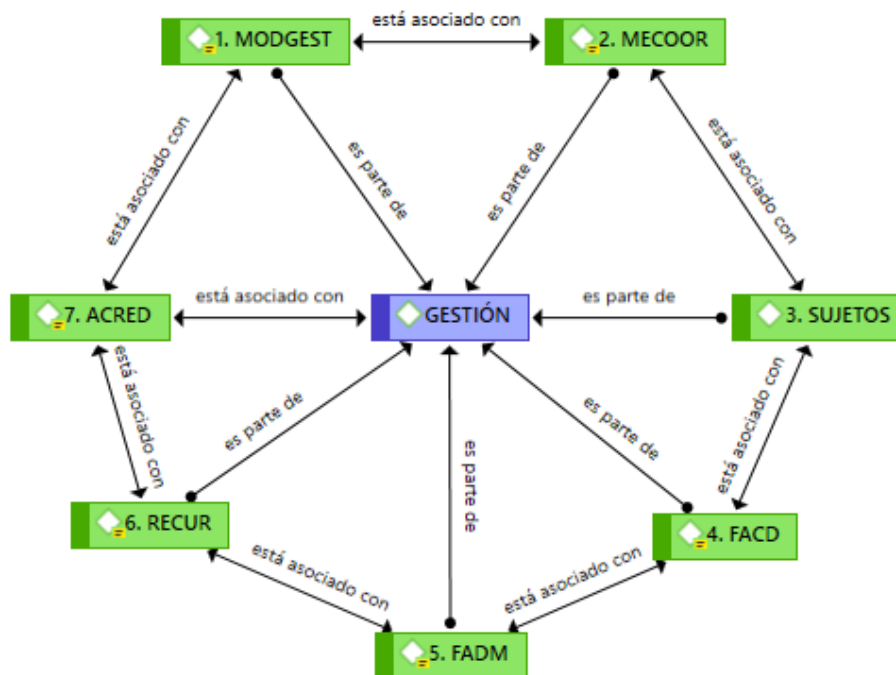


Figura 16. Categorías implicadas en la gestión de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria. Cada una refiere a: MODGEST: Modelo de gestión de la carrera, MECOOR: Mecanismos de coordinación, SUJETOS: individuos participantes del proceso, FACD: Factores académicos, FADM: Factores administrativos, RECUR: Recursos operativos institucionales, y ACRED: Acreditación. Esta figura se ha elaborado con información aportada mediante entrevistas y grupos focales analizadas con el programa Atlas Ti. Cada categoría refiere a las más representativas según frecuencia de citación y relación con las categorías de investigación establecidas previamente, así como en relación con el aporte teórico que fundamenta la investigación y que permite plantear códigos integradores, amplios y necesariamente implicados en la gestión curricular.

Vale destacar que entre las categorías establecidas en la figura anterior existe una asociación entre cada una de ellas, de manera que eso permite validar la hipótesis de la gestión curricular como eje articulador de los diversos procesos y acciones universitarias, ligadas aún más con las carreras que se ejecutan de manera compartida o bajo el modelo de formación simultáneo.

De esta forma el proceso de análisis permitió el surgimiento de categorías integrales que a su vez guardan interrelación entre ellas. La siguiente tabla muestra a relación entre lo expuesto, destacando las categorías iniciales, los aportes y las categorías emergentes, las subcategorías y las articulaciones entre ellas. Un aspecto que destacar es que esta organización se realiza únicamente con el fin de orientar el análisis y el abordaje de la información aportada por las personas participantes, en ningún momento estas categorías se han considerado como únicas o excluyentes de otros aspectos que desde la gestión curricular cobren relevancia, además, esta información refiere al estudio de caso realizado en relación con las seis carreras determinadas y en el contexto elegido.

Tabla 17

Relación entre las categorías iniciales de investigación y los aportes brindados por las personas participantes de esta investigación

Categorías iniciales	Categorías	Subcategorías	Relaciones con otras categorías y subcategorías	
Procesos de Gestión Curricular	1. Modelos de Gestión específicos para las carreras compartidas	1.1. Diseño Curricular		
		1.1.1. Estructura Curricular (Malla)		
		1.1.2. Cursos Colegiados		
		1.2. Modelo de Enseñanza		
		1.2.1. Ventajas		
		1.2.2. Desventajas		
		1.3. Proceso formativo (proceso de aprendizaje)		
		1.4. Procesos de gestión curricular	Relacionados con el 2.3 Comisiones	
		1.4.1. Relación con la División de Educología		
		1.5. Evaluación docente	4. Factores Académicos	
			5. Factores Administrativos	
		1.6. Interdisciplinariedad		
		1.7. Investigación		
		1.8. Limitaciones		
			2.1. Coordinadores	Se relaciona directamente con
			2.2. Comisiones	
			2.2.1. Comisión interunidades académicas	Aspectos de índole <i>actitudinal</i> de los gestores y ejecutores del currículo, con las <i>experiencias</i> previas y con los espacios de <i>reunión</i> y las Comisiones (2.2) están directamente relacionadas con el 1.4. Proceso de gestión curricular
			2.2.2. Comisión Curricular	
	2.2.3. Comisión de acreditación			
	2.2.4. Comisión de trabajos finales de graduación			

Categorías iniciales	Categorías	Subcategorías	Relaciones con otras categorías y subcategorías
	3. Sujetos	3.1. Profesorado 3.1.1. Nombramiento del profesor 3.1.2. Profesorado de Educología 3.2. Recursos humanos 3.3. Personas graduadas 3.4. Estudiantado	1.3 Proceso Formativo y 1.4. Proceso de gestión curricular
Factores Académicos	4. Factores Académicos		Relacionados con el (1) Modelo de Gestión de las carreras, con los (3) Sujetos y con los (5) Factores Administrativos Además, con las subcategorías de (1.1) Diseño Curricular, (1.2) Modelo de Enseñanza, (1.5) Evaluación Docente, (3.1) Profesorado y (3.4) Estudiantado
Factores Administrativos	5. Factores Administrativos	5.1. Normativa Institucional 5.2. Procesos burocráticos institucionales 5.3. Lineamientos Institucionales específicos para carreras compartidas	1. Modelo de Gestión 4. Factores Académicos 6. Recursos
	6. Recursos	6.1. Recursos tecnológicos 6.2. Recursos didácticos 6.3. Presupuesto 6.4. Infraestructura 6.5. Sistemas institucionales de registro y manejo de información	3. Sujetos 5. Factores Administrativos Particularmente con (3.2) Recursos Humanos y (5.3) Lineamientos Institucionales

Categorías iniciales	Categorías	Subcategorías	Relaciones con otras categorías y subcategorías
	7. Acreditación	7.1. Compromisos de mejoramiento 7.2. Acciones particulares de mejora en la gestión 7.3. Efectos de la acreditación 7.4. Actividades compartidas	Relacionada con 2.3.4 Comisiones de Acreditación

Fuente: Elaboración propia, con el aporte de las personas gestoras del currículo y según el análisis realizado mediante el Atlas Ti.

Las relaciones entre las categorías son las articulaciones existentes con los componentes de otras categorías o subcategorías, no son relaciones acabadas, direccionadas en una sola vía, más bien atienden a la complementariedad, de manera que tal como se concibe la gestión, no es un proceso secuencial, acabado, es más un proceso sistemático, en constante cambio y evolución que a su vez se ve implicado por una serie de factores de *riesgo*, determinados particularmente en una de las categorías como Limitaciones (LIM).

La siguiente figura refiere a la construcción propia que se realiza con los aportes de las personas participantes de esta investigación, refiere al entramado de categorías y subcategorías que surgen particularmente de las experiencias en gestión del currículo que vivencian los gestores curriculares. Se determina una red completa que será desagregada y analizada en este apartado. Esta red incluye siete grandes categorías de la gestión curricular y sus complementos (subcategorías) con otros aspectos que subyacen producto de las interacciones a lo interno y externo de las unidades académicas y de la universidad, cada uno de ellos se han determinado para esta investigación considerando el grado de recurrencia en las entrevistas y grupos focales. Se destacan en colores diferentes las subcategorías asociada a cada categoría. Las interrelaciones entre las categorías y las subcategorías se realizan por parte de la investigadora a partir de los aportes de las personas participantes, el análisis de los documentos realizado previamente y los referentes teóricos. Esta información es considerada en el capítulo 7 para realizar la propuesta de un Modelo de Gestión Institucional acorde con los objetivos de la investigación.

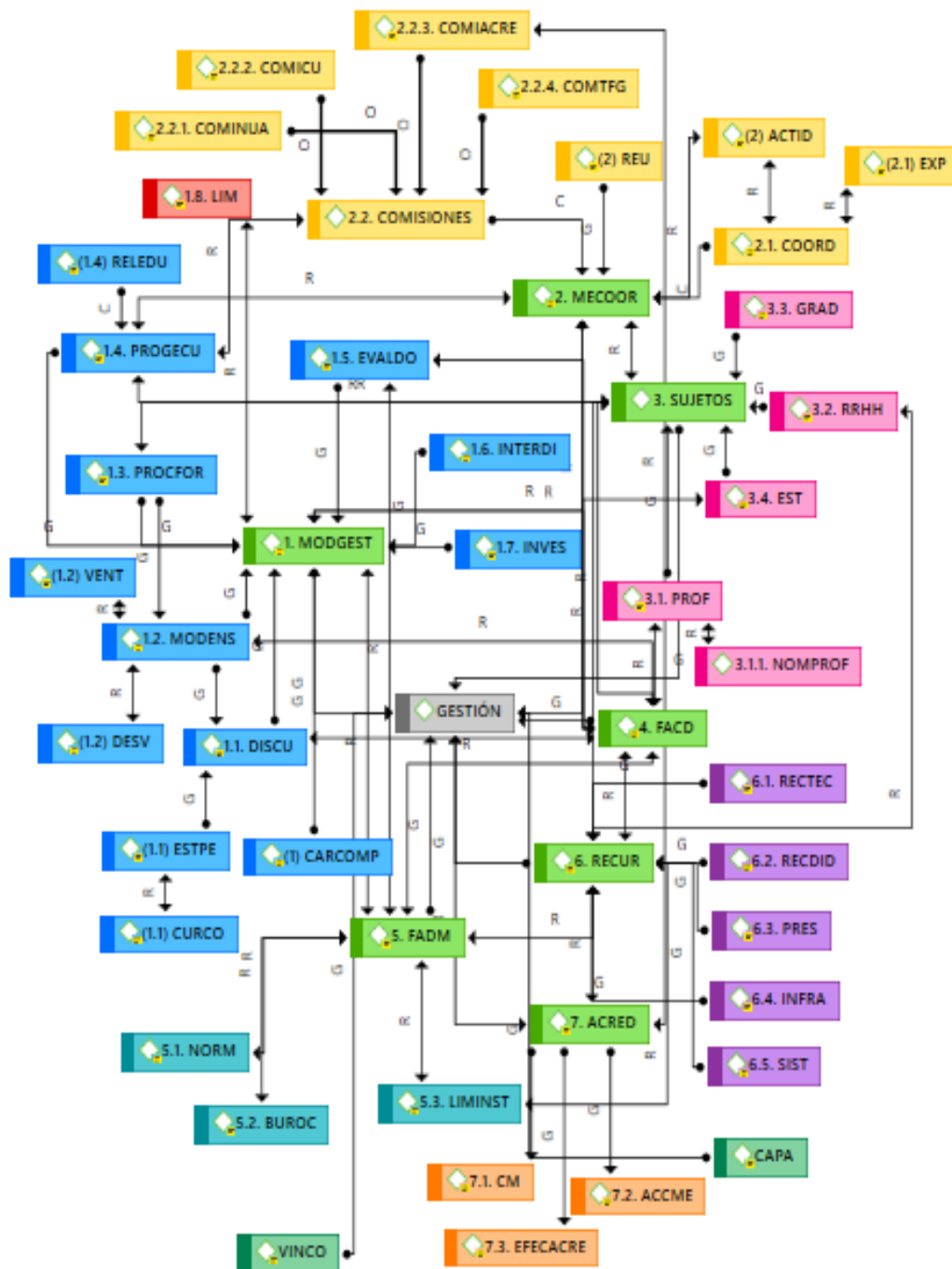


Figura 17. Mapa de la gestión curricular, elementos centrales y subyacentes. Como nota aclaratoria: G: es parte de; R: está asociado con; N: es cauda de; C: contribuye; O: es una. Esta figura se ha elaborado por parte de la investigadora como una concatenación gráfica de los códigos procesados mediante el programa de procesamiento de datos cualitativos Atlas Ti, versión 8, a partir de la información brindada por las personas gestoras del currículo en las entrevistas y grupos focales.

Al respecto, a fin de ser consecuentes con los objetivos de investigación, se determinan cada uno de los componentes que han sido considerados, por las personas participantes, como parte de la gestión curricular. Los datos obtenidos del estudio de caso, además, son complementados con la información extraída del análisis documental.

De esta forma, analizando los documentos de planes de estudio, la normativa institucional, los informes de autoevaluación y los CM, así como las opiniones de los grupos entrevistados para la realización de los IA y los espacios de diálogo producto de esta investigación, se dilucida que en la gestión de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria intervienen al menos siete categorías generales mencionadas como fundamentales en la gestión y cada una de ellas a su vez se interrelacionan con otra serie de subcategorías que son motivo de análisis. En su mayoría, estos elementos confluyen en la gestión curricular, la determinan y la condicionan, a tal punto de evidenciar:

1. Las relaciones entre las categorías de la gestión.
2. Las relaciones entre las subcategorías que conforman cada categoría de gestión.
3. Las relaciones entre las subcategorías de una categoría con otra categoría de gestión.
4. Las relaciones entre categorías iniciales de investigación, reconceptualizadas y las emergentes.

5.6.1. Modelo de Gestión de la Carrera (MODGEST)

La investigación evidenció las tensiones que existen en el desarrollo del modelo de formación simultánea cuando se desarrolla tal y como la Universidad Nacional lo implementa. Particularmente lo expuesto en esta investigación atiende las particularidades de gestión de una carrera que funciona bajo un modelo de formación simultáneo en el que participan, al menos, dos unidades académicas diferentes y que dista de una carrera que se gestiona desde una sola instancia (PP2) con condiciones “controladas” y recursos disponibles.

Según información de las personas consultadas, las consignas emanadas desde los inicios de la universidad, en función de ese modelo de racionalidad instrumental, pretenden la consideración de las finalidades como elementos que guiarán los procesos formativos, es decir, la profesionalización en diversas áreas de conocimiento. Pese a esas consideraciones, no se establecieron principios para la gestión que relacionara aspectos académicos y administrativos, en su lugar se estableció que la estructura universitaria posibilitara la generación y ejecución de las decisiones importantes, en términos formativos, mediante una determinación temática acorde con los objetivos de la institución. Además, decisiones sobre la investigación como aporte social desde la academia; y decisiones sobre los tipos de servicio que se brinden a nivel social.

La departamentalización que se generó desde la estructura organizativa y la articulación entre las instancias son fundamentales para el desarrollo de esta investigación y sobre las cuales versa el sentido crítico del estudio, que permite tener

como un punto de referencia lo establecido inicialmente a nivel institucional, así como lo que se desarrolla en la actualidad, lo cual posibilitará la concreción del tercer objetivo de investigación ligado con la estructuración de un modelo de gestión para las carreras de formación de profesores de secundaria bajo el modelo simultáneo.

A continuación, se presenta de manera gráfica las relaciones existentes como parte del modelo de gestión de la carrera (**MODGEST**), el análisis de cada subcategoría que se desprende de esta categoría se realiza de manera inmediata.

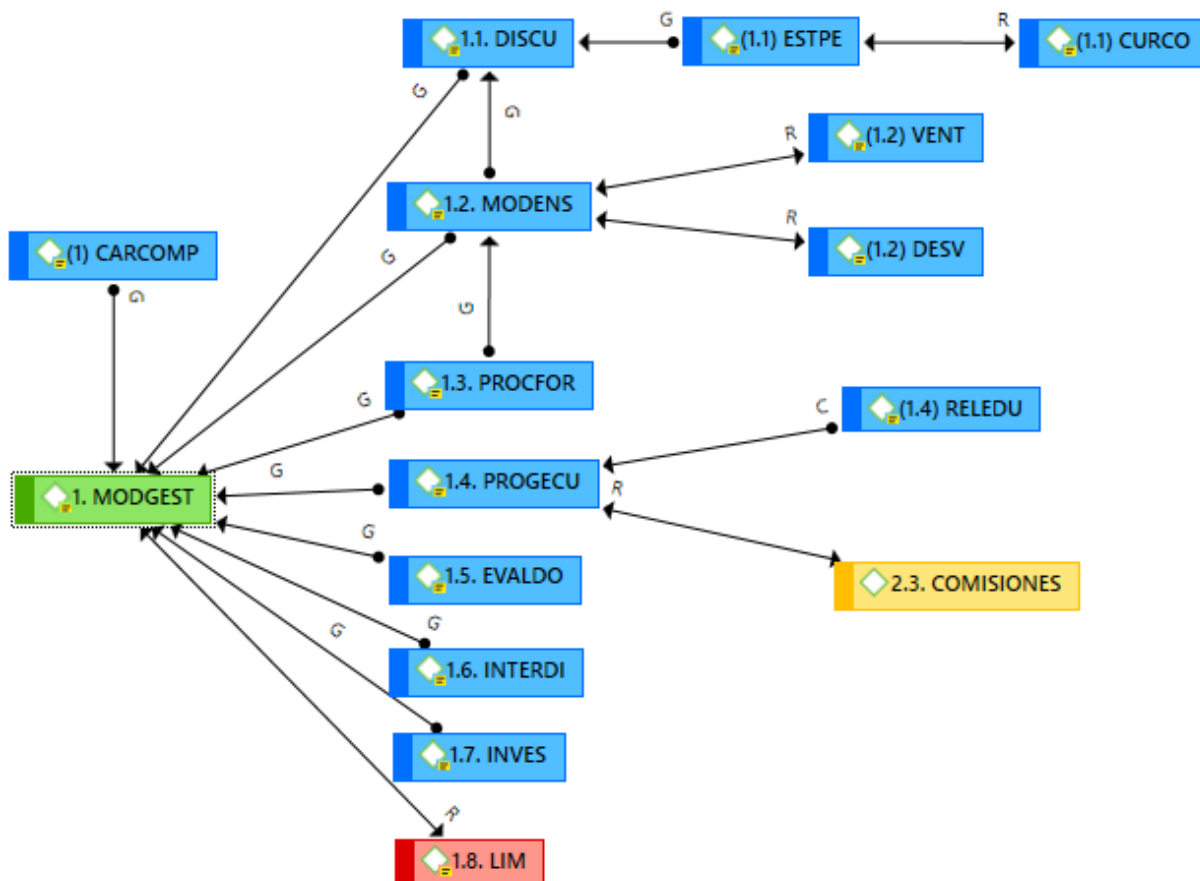


Figura 18 Mapa categorial vinculado con el modelo de gestión de las carreras de enseñanza. La G refiere a elementos que son *parte de*, la R *están asociados con*, y la C *contribuyen entre ellos*. Elaboración propia.

Inicialmente es importante denotar que las personas participantes de esta investigación aducen que el modelo de enseñanza refiere a que todas las carreras estudiadas presentan la característica de ser carreras compartidas (**CARCOMP**). Este término en la Universidad se asocia con aquellas carreras en las que para su ejecución se requiere de al menos dos unidades académicas que aborden el desarrollo del objeto de estudio y el desarrollo de los aprendizajes integrales (cognitivos, procedimentales y actitudinales). Entre características de las carreras compartidas, los gestores del currículo determinan las siguientes:

1. Son carreras integradas por cursos de diferentes unidades académicas, que se responsabilizan, cada una de ellas, de su planificación, ejecución y evaluación (PP1).

2. Las carreras de enseñanza no son autónomas en su desarrollo, siempre existe una codependencia entre las unidades académicas (PP2), en el tanto, las decisiones deben ser consensuadas entre las unidades que participan en la ejecución de los cursos y actividades, programas y proyectos académicos.
3. Todas las carreras de enseñanza pese a compartir el componente pedagógico, tienen particularidades y realidades muy distintas (PP5), la coordinación entre el componente pedagógico y el componente disciplinar varía según la contraparte de la especialidad como administradores de la carrera. En este sentido las personas participantes manifiestan:
 - a. unas son más eficientes que en otras, en unas porque lo que se envía y porque sobrevivimos, porque nada más se coordinan horarios, porque a la hora de planificar horarios va el listado de horarios de una y viene el listado de otra y tal vez aseguramos que no hay choques, porque no en todos los casos ni siquiera eso llega a ocurrir, sino que hasta en otro momento posterior es que se verifica eso. (PP5)
 - b. los procesos de ajustes curriculares en los planes de estudio, ahí es donde se vuelve un poco complejo, porque para algunos es muy difícil de comprender por qué tengo que hacer una cosa conjunta si yo soy el dueño del plan y no necesariamente es porque tenga que pedir permiso sino nada más coordinarlo, comunicarlo. (PP5)
 - c. hay algunos puntos en común, coordinación, comunicación, algunos otros aspectos y que son todos muy diferentes porque hay dos Unidades Académicas que comparten con tres y hasta cuatro Escuelas, y eso representa un mayor reto. (GD1)
4. Para el ingreso de estudiantes a la carrera, no en todos los casos se realiza prueba específica o diferenciada a la que realiza la universidad, esto hace que existan desde ahí diferencias significativas entre las carreras (PP5).

Ahora bien, con base en los aportes de las personas entrevistadas y participantes de grupo focal, se determina que el modelo de gestión que practican las carreras de enseñanza estudiadas está relacionado con diversos elementos que en el marco de esta investigación se denominan subcategorías, tales como: el diseño curricular (**DISCU**), el modelo de enseñanza (**MODENS**) y el proceso formativo

(**PROCFOR**), aspectos que están relacionados entre sí por su misma naturaleza. Además, otras subcategorías son el proceso de gestión curricular (**PROGECU**), evaluación docente (**EVALDO**) y tres emergentes tales como: la interdisciplinariedad (**INTERDI**), los procesos de investigación (**INVES**) y las marcadas limitaciones (**LIM**) que en general se presentan para la gestión de estas carreras y que a su vez deben ser subsanadas para pretender calidad y excelencia.

Tal y como se muestra en la figura 17, no se omite analizar en este apartado la relación que el diseño curricular (**DISCU**) tiene con las estructuras de los planes de estudios (**ESTPE**) y con los cursos colegiados (**CURCO**), así como con las ventajas (**VENT**) sobre todo asociadas con el estudiantado, así como las desventajas (**DESV**) que presenta particularmente el modelo de enseñanza (**MODENS**) que se utiliza para el desarrollo de estas carreras. Por otra parte, el Proceso de Gestión Curricular (**PROGECU**) está vinculado con la subcategoría denominada Relación con la División de Educología (**RELEDU**) y con las **COMISIONES** (esta última subcategoría se analizará en el apartado 5.6.2 Mecanismos de coordinación)

El detalle de lo plantado en cuanto a las subcategorías pertenecientes a esta categoría de Modelo de Gestión de la Carrera será descrito y particularizado en los siguientes párrafos:

1.1. Diseño Curricular (DISCU)

El proceso de diseño curricular de los planes de estudio se ha trabajado de manera conjunta entre las unidades académicas que tendrán aportes epistémicos y disciplinares para el desarrollo de los cursos y actividades académica, para ello se han conformado comisiones interunidades académicas, esto evidencia que las carreras estudiadas trabajan el diseño curricular de manera conjunta y se analicen aspectos relacionados con la fundamentación de la carrera (objeto de estudio, ejes temáticos, ejes curriculares, áreas disciplinares) así como del enfoque pedagógico, en palabras de una de las personas participantes, las comisiones permiten analizar “cuáles son los fundamentos teóricos para eso y toda la justificación” para luego “montar los cursos entonces para eso se hicieron talleres con los profesores de la carrera”(PP1).

Según se constató en la revisión documental de los planes de estudios, todas las carreras han pasado por procesos de rediseño curricular, para hacer los ajustes correspondientes en cuanto a la secuencia de cursos, abordaje temático, relaciones entre cursos o cambio en el enfoque curricular. Esto implicó la consolidación de comisiones para tales fines y “trabajar en conjunto esa creación del nuevo plan de estudios” (PP1) entre las unidades académicas participantes; en ese proceso, además, se ha hecho evidente la necesidad de analizar el porcentaje de cada área disciplinar y su correspondiente peso en cursos, ante lo cual, las unidades académicas deben definir su aporte al estudio de la disciplina acorde con el perfil profesional y ocupacional determinado y procurando un equilibrio, lo cual ha representado controversias entre las unidades académicas, en el tanto:

...implica cuotas en la formación, hay que revisar cómo vamos a signar cuotas en la formación, qué va a pasar cuando se diga que hay que

umentar cursos pedagógicos, por ejemplo, en la formación porque no se está alcanzando lo que el mínimo se demanda ahorita, están dispuestas a ceder las escuelas, eso serían cosas que hay que ir conversando en un espacio más amplio. (PP5)

Lo anterior hace evidente que la relación entre las áreas y el aporte de cada unidad académica no siempre es igualitario, con lo cual un plan de estudios puede tener más cursos que se ofrezcan desde la disciplina que desde el componente pedagógico, eso representa meramente una asignación de curso por unidad académica, sin que se vea afectado el desarrollo de la temática que se ha asignado para cada una de las asignaturas, una de las personas participantes señala: “con el nuevo plan nuestro, de hecho, tratamos de hacer eso, algunos en Educología dicen es que ustedes nos metieron un gol porque nos quitaron tales cursos, entonces hay varios cursos que hemos asumido nosotros” (PP1), por el conocimiento y dominio de la temática.

La distribución de los cursos se hace en función de varios considerandos:

1. El abordaje temático del objeto de estudio por parte de las unidades académicas de acuerdo con la especialidad de cada una de ellas.
2. El dominio temático de la unidad académica considerando procesos de docencia, investigación y extensión.
3. Responsabilizar a la unidad académica para que imparta el curso.
4. Nombrar un docente con formación y dominio en la temática del curso.

La realización de los rediseños curriculares tiene su génesis en la evaluación de los planes de estudio ejecutados y en los procesos de acreditación que han evidenciado la necesidad de situaciones de mejora, entre los principales aspectos están los relacionados con la determinación de los contenidos, secuencia temática, así como con aspectos de índole metodológica y pedagógica, coherentes con la interdisciplinariedad en la formación, la inclusión del componente práctico desde los primeros años de formación y vinculación con el entorno, por citar algunos.

Basados en lo anterior, en los rediseños se ha asumido la determinación de la “...formación disciplinaria..., entonces hacia eso apunta la búsqueda o conformación de un nuevo currículo que es el nuevo plan de estudio que busca generar dentro del mismo plan, espacios de integración de ese conocimiento precisamente como conocimiento y como práctica y para eso se conformaron lo que se llaman los cursos integrados” (PP2), modalidad de curso que permite desarrollar elementos teóricos y prácticos de la temática, de manera que se logre “una integración, una interdisciplinariedad en el currículo, creando esos espacios interdisciplinarios en el currículo... espacios interdisciplinarios tanto a nivel de los contenidos como en la práctica”(PP2), los cuales implica la participación de varios docentes.

Por otra parte, los rediseños también han permitido incorporar cambios en los planes de estudio de manera que se refuercen los procesos de aprendizaje en el estudiantado y que desarrollen el “pensamiento crítico, redacción y ortografía de una u otra forma, pro actividad en el sentido de ir más allá en su aprendizaje” (PP3) a fin de que el estudiantado también sea gestor de su propio aprendizaje y se profesionalicen

por medio de la autonomía, más que por la ruta rígida de conocimiento, en algunos casos establecida en los planes de estudios que “el estudiante es lo que quiere pero no es lo que necesita” (PP3).

Además, los rediseños curriculares han implicado trabajo colectivo entre las unidades académicas y el acuerdo entre las partes a fin de atender las necesidades particulares de la carrera, en cuanto al estudio de la disciplina propiamente y a fin de pretender pertinencia social considerando las realidades nacionales. En este sentido, algunas de las expresiones de las personas participantes son “...con el nuevo plan, no solamente son cursos nuevos, sino que cambia completamente el enfoque del plan, en el plan terminal para atrás eran cursos basados en objetivos en el nuevo plan son cursos basados en competencias” (PP1), los cambios en el enfoque curricular, implican una puesta en común entre las unidades académicas participantes, aspecto que no necesariamente se logra, lo que provoca una disparidad en la ejecución de los cursos por parte de una u otra unidad académica, este aspecto se profundizará en el apartado de limitaciones y desventajas.

Tal y como lo mencionó una de las personas participantes, el rediseño implica conocer el detalle con el que se desarrolla la carrera, en este sentido se hace imprescindible:

...la evaluación dentro de los cursos de los planes de estudio, con qué metodologías, con qué diversidad, qué tanta atención se le pone al componente, vamos a ver, si hay un plan de estudios formulado en cada carrera qué tan real es la consistencia que hay entre lo que dice la fundamentación o la metodología o la evaluación de eso con lo que terminan ejecutando todos los que están involucrados ahí. (PP5)

Analizar cada componente descrito en el plan de estudios, permite hacer las modificaciones y ajustes necesarios, tal y como lo expone una de las personas participantes, los cambios a los planes “no solamente incidió en cuanto al perfil del que se quiere formar sino en cuanto al de quienes forman” (PP2), haciendo evidente que la concepción de currículo se bifurca en temáticas, metodologías, perfiles profesionales, perfiles docentes y demás recursos (financieros, infraestructura, materiales) que se requieren para la puesta en ejecución de la propuesta educativa.

A su vez, el diseño curricular se vincula con el modelo de enseñanza (**MODENS**) y el proceso formativo (**PROCFOR**), aspectos que se son parte del elemento macro de la gestión denominado: modelo de gestión de las carreras (**MODGEST**).

Otro tema relevante en el diseño curricular de las carreras de enseñanza radica en la estructura del plan de estudios (**ESTPE**), cada carrera tiene sus características, todas comparten el primer año de formación en el componente pedagógico, sin embargo, los cursos son distribuidos de diferentes maneras en cada carrera, teniendo algunas de ellas más cursos del componente disciplinar que del componente pedagógico, y existiendo diferencias en la formación del estudiantado en esa área. A continuación, se muestra la cantidad de cursos del componente disciplinar y del

componente pedagógico por carrera, además, se señalan los cursos obligatorios en la institución relacionados con la formación complementaria y humanista. Posteriormente se muestra la cantidad de créditos por componentes de manera que se evidencias las similitudes o disparidades desde el diseño curricular.

Tabla 18

Cantidad de cursos, según cada plan de estudios (PE), por componente de formación y según nivel (año) de formación

Nivel	Cantidad de cursos del COMPONENTE DISCIPLINAR					
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	2	5	2	4	3	5
II Nivel	6	9	10	7	8	11
III Nivel	7	7	8	9	10	8
IV Nivel	8	9	7	8	6	7
<i>Subtotales</i>	23	31	27	28	27	31
	Cantidad de cursos del COMPONENTE PEDAGÓGICO					
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	2	3	4	4	3	3
II Nivel	3	3	2	2	4	2
III Nivel	1	2	2	2	2	1
IV Nivel	1	2	1	2	1	2
<i>Subtotales</i>	7	10	9	10	10	8
Nivel	Cantidad de cursos de FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y HUMANISTA (Idiomas, cursos optativos, cursos de estudios generales)					
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	6	4	4	4	4	4
II Nivel	1	1	-	2	-	-
III Nivel	2	3	2	-	-	2
IV Nivel	-	2	2	1	3	2
<i>Subtotales</i>	13	10	8	7	7	8

Fuente: Elaboración propia con información de las Estructuras Curriculares de las carreras

Tabla 19

Cantidad de créditos por plan de estudios (PE), por componente de formación y según nivel (año) de formación

Nivel	Cantidad créditos del COMPONENTE DISCIPLINAR					
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	8	12	12	12	13	14
II Nivel	23	19	30	21	24	28
III Nivel	27	18	24	28	30	23
IV Nivel	43	23	24	24	22	20
<i>Subtotales</i>	88	72	90	85	89	85
	Cantidad de créditos del COMPONENTE PEDAGÓGICO					
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	8	9	12	12	11	9
II Nivel	10	13	6	7	12	7
III Nivel	3	7	6	7	6	4

IV Nivel	6	7	6	8	4	10
<i>Subtotales</i>	27	36	30	34	33	30
Cantidad créditos de FORMACIÓN COMPLEMENTARIA Y HUMANISTA						
(Idiomas, cursos optativos, cursos de estudios generales)						
	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5	PE6
I Nivel	20	14	12	12	12	12
II Nivel	3	3	-	6	-	-
III Nivel	6	11	6	-	-	7
IV Nivel	-	6	6	3	9	6
<i>Subtotales</i>	29	34	24	21	21	25

Fuente: Elaboración propia con información de las Estructuras Curriculares de las carreras

Como se denota en las tablas anteriores, existen diferencias entre la cantidad de cursos y el número de créditos que tienen los planes de estudio de enseñanza, incluso esa diferencia se mantiene en los cursos del componente pedagógico que es el común denominador de todas las carreras. Sin embargo, todas las carreras mantienen el modelo de formación simultáneo en el tanto el estudiantado, en todos los niveles de la carrera, debe matricular cursos del componente disciplinar y del componente pedagógico, tal y como lo muestran los datos.

En las carreras que como parte de su compromiso de mejoramiento se ha establecido la necesidad de realizar modificaciones o rediseños, se ha optado por potencializar los cursos adscritos a la unidad académica del componente disciplinar, sin que ello implique cambios en el modelo de formación del profesorado, pues se mantiene el modelo simultáneo, con la diferencia de que los cursos del componente pedagógico ahora son asumidos por la Unidad Académica que administra el plan de estudios (PP1) y de esa manera “el peso que tiene el componente pedagógico en la formación es un peso pequeño en función de lo que reciben” (PP5), esto ocurre cuando se asocian únicamente los cursos a la unidad académica de adscripción, se desarticulan los cursos entre componente y se pierde la perspectiva disciplinar y de objeto de estudio específica por unidad.

Como propuesta de mejora ante esta situación se han establecido los cursos colegiados (**CURCO**), los cuales se desarrollan por parte de dos o más docentes de una misma disciplina o de disciplinas complementarias que ejecutan un mismo curso, en un mismo período lectivo y a un mismo grupo de estudiantes, en el que se desarrolla trabajo conjunto entre el personal docente y se obtiene, por parte del estudiantado, una sola calificación:

lo que un curso colegiado significa es que los profesores tengan que planificar juntos lo que van a desarrollar en el aula, no necesariamente que todo lo que hagan lo hagan juntos, pero si requieren de una planificación, entonces yo diría que uno de los, no problemas, ni de las

limitaciones si no exigencias de este modelo es la planificación de los profesores involucrados. (PP2)

Aun así, el tema de cursos colegiados es un aspecto por resolver a nivel institucional, dado que el curso siempre es asignado en términos administrativos a un solo profesor, a lo que muchos aducen que en “un curso colegiado invisibilizan al segundo profesor, entonces a la hora de reportar la nota solo aparece quien es el titular del curso, pero qué labor hizo el otro docente, que lo compartía” (PP5), para citar casos concretos “hay carreras que los tuvieron y los tuvieron que eliminar porque no hubo coordinación, porque no funciona la articulación, no está claro que es un curso, los mismos sistemas administrativos de la U” (PP5). Esto da la oportunidad de profundizar en el tema y considerar opciones de mejora en el ámbito institucional.

1.2. Modelo de Enseñanza (MODENS)

Las carreras de enseñanza de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultánea comparten como denominador común a la División de Educología, de manera que, el objeto de estudio en todos los casos es desarrollado desde el ámbito pedagógico con la experiencia de la División de Educología, y desde el componente técnico, disciplinar, específico, desarrollado por las unidades académicas propias en esa materia.

En algunas unidades académicas participan más de dos unidades académicas por la complejidad del objeto de estudio, esto agudiza los procesos de gestión curricular y hace notar que “es una sola carrera, no son dos carreras separadas” (PP1), sin embargo, desde la opinión de los entrevistados en algunas ocasiones el modelo no pareciera tan claro y en algunas de las carreras o niveles de las carreras se podrían combinar elementos de modelo secuencial y en otros del modelo simultáneo:

Bueno la experiencia nuestra o la experiencia que yo he tenido desde que empecé a trabajar en esta escuela ha sido esta combinación, esta formación tanto de la parte de contenidos, la parte de formación más lo que es contenidos *específicos* y luego pedagógicos, lo que pasa es que ahí yo diría que hay como una combinación de esos modelos... porque diría que en los primeros años es donde el estudiante va a tener esta formación, y casi que información disciplinaria, y es de esa manera, y digo no interdisciplinaria sino disciplinaria, entonces se le dan por un lado lo que son los cursos de *especialidad* por otra parte lo que es la *otra especialidad* y la parte pedagógica pero que también es muy teórica.

Es hasta que el estudiante está ya en los niveles más altos de su carrera cuando empieza con las prácticas, que es cuando se abre ese espacio que es cuando viene precisamente esa interacción ya con lo que podríamos decir más que desarrollo de contenidos, desarrollo de habilidades que tienen que ver con su ejercicio profesional, entonces ahí yo diría que hay como una combinación. (PP2)

En adición a lo anterior:

...uno podría pensar que va en la línea de que es un modelo secuencial, primero que aprenda geometría y que ahora vaya a ver cómo se enseña la geometría en secundaria, vaya a aprender estadística y ahora vaya a ver cómo se aprende esa estadística, lo que uno podría pensar que hay, como que está escondido, ciertos aspectos de ese modelo secuencial, no simultáneo, pero se ha tratado de que no sea así. (PP1)

Esta percepción de las personas entrevistadas hace notar la falta de esclarecimiento en cuanto al modelo de formación como tal, el cual institucionalmente no está descrito como modelo simultáneo y esa omisión posibilita la desarticulación en la ejecución de las carreras tanto desde el área académica, como administrativa.

Desde la conformación de la universidad y hasta hace una década, en la institución era recurrente el término Departamentalización, aduciendo a:

Cada una de las Facultades tendrá como núcleo básico los Departamentos correspondientes a su área de acción. Estos departamentos, a su vez, se organizarán en función de cada disciplina científica central que se considere necesaria para el cumplimiento de los objetivos de cada Facultad... serán unidades de coordinación de la acción científica, de investigación y docencia de esas disciplinas básicas... corresponderá a los departamentos servir a todas las Unidades Académicas de la Universidad en el contexto de su especialización científica... (Núñez, 1974, p. 57)

Esta determinación ha previsto en la universidad una segmentación en el abordaje disciplinar y ha propiciado la conformación de feudos disciplinares que obligan

a la consideración de varias unidades académicas para el abordaje del objeto de estudio en una carrera. Con ello, ninguna unidad académica puede desarrollar, de manera independiente, un plan de estudios en el que el objeto de estudio sea multidisciplinar, dado que, deberán hacer partícipe a las unidades académicas que investiguen y estudien cada disciplina, además de las unidades académica que brindan cursos de servicio complementarios a la formación del estudiantado.

Esta situación insta a la articulación conceptual entre las diferentes unidades académicas para que se aborde de manera conjunta el objeto de estudio, sin embargo, resultaba ser una fusión de cursos ofertados por al menos dos unidades académicas y en algunos casos no se da la integración temática y el desarrollo conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el objeto de estudio. La gestión curricular de este tipo de carreras conjuntas ha variado en los últimos años, el principio de la Departamentalización se mantiene, sin embargo, los mismos gestores del currículo ven la integración como un elemento de importancia desde el diseño curricular en procura de la articulación de la práctica y la experiencia que tiene cada unidad académica que aborda temáticas relacionadas con el objeto de estudio, de manera que, se parte de la construcción del perfil profesional y la determinación de temáticas para concluir en la creación de cursos, esto hace que la integración trascienda la sumatoria de cursos y aspire al desarrollo de cursos diseñados y ejecutados con una visión general desde todas las unidades académicas con experiencia en el tema.

De esta forma el modelo simultáneo representa particularidades de acuerdo con la población o con los sujetos desde donde se analice, al respecto, los gestores del currículo reconocen las potencialidades del trabajo conjunto entre las unidades académicas, que en la práctica se complementan desde la visión académica del objeto de estudio, el modelo simultáneo representa una idoneidad para el abordaje del objeto de estudio.

Desde el personal docente se desarrollan los cursos tal y como se presentan en el diseño sin que ello represente integración con otros cursos, impartidos por la misma unidad académica, desarrollados en el mismo nivel de carrera o con otras unidades académicas, de esto surgen algunas limitantes o desventajas que se analizaran oportunamente. Finalmente, desde el aspecto estudiantil las ventajas están “más en función del estudiantado que otra cosa” (PP5), en palabras de uno de los gestores.

Este modelo representa ventajas sustantivas en el estudiantado pues le permiten analizar el objeto de estudio de manera integral, componente disciplinar – componente pedagógico, “apunta a la interdisciplinariedad más que a la disciplinariedad” (PP2), y le posibilita la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas de manera simultánea, aunque ello, tal y como se ejecutan actualmente los planes de estudio, signifique una serie de desventajas que se analizaran en el apartado correspondiente, en el tanto:

...la duda que surge es si el modelo será el más pertinente para la formación, porque entras a competir con lo que ocurre con la disciplina y es que hay que entender que el peso que tiene el componente

pedagógico en la formación es un peso pequeño en función de lo que reciben. (PP5)

De manera puntual, las carreras ejecutan un modelo simultáneo de formación, en el que se analiza en paralelo el componente disciplinar y el componente pedagógico, en función de un mismo objeto de estudio, pero donde los cursos y actividades académicas son desarrolladas por varias unidades académicas y en la mayoría de los casos de forma desvinculada entre las unidades que los ejecutan.

De esta forma cobra particular relevancia los procesos de capacitación (**CAPA**) que se generan en el profesorado para fomentar sus capacidades como docentes y en los ámbitos disciplinares, además de las capacitaciones que puedan tener en los diversos enfoques curriculares (PP1, PP3), además de tener la posibilidad de contar con capacitación en otras áreas de la universidad tales como procesos de gestión curricular (PP5).

1.2.1. Ventajas (VENT) del Modelo de Enseñanza (MODENS)

Tal y como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el modelo simultáneo de formación utilizado en las carreras de profesores de secundaria presenta ventajas y desventajas. Inicialmente, la principal ventaja está asociada con el estudiantado en el tanto, desde la concepción curricular de la carrera se aborda el objeto de estudio de manera integral, así lo señala una de las personas entrevistadas: “una de las ventajas es esta búsqueda de formar desde la interdisciplinariedad..., poder encontrar esos espacios interdisciplinarios tanto a nivel de los contenidos como en la práctica en donde no hay como una diferencia entre este u otro conocimiento” (PP2).

Significa “crear espacios que le permitan a los estudiantes desarrollar habilidades, porque nosotros hablábamos... de habilidades y destrezas..., desarrollar esas habilidades y destrezas no en un contenido específico sino en su formación como profesional” (PP2). Esto es resultado de la integración entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios dado que “le permite al estudiante ir aprendiendo de ambas áreas e integrándolas” (PP3) lo que representa “fortalezas específicas para el estudiantado más que para la gestión” (PP3).

Puntualmente las ventajas definidas para el estudiantado son:

1. “que el estudiante se asegure una formación continua a lo largo de todo su plan de estudios”. (PP5)
2. “lo simultáneo nos asegura que el estudiante no divide tanto la formación pedagógica de la formación académica en la disciplina, sin embargo, eso no quiere decir que no se menosprecie porque tiene un peso menor en el plan de estudios y eso siempre es un reto que hay por ahí”. (PP5)
3. “lo que ellos están aprendiendo en el CIDE, lo pueden aplicar en nuestros cursos, por ejemplo, cómo desarrollar una lección, ellos aprenden allá como hacer un plan, como desarrollar objetivos como desarrollar actividades, entonces que eso si es completamente aplicable cuando tengan que hacer trabajos en algunos cursos”. (PP4)

Adicionalmente, hay otras ventajas relacionadas con:

1. Maximización del personal docente y del conocimiento y experiencia de las unidades académicas, cada una desde su campo disciplinar, debido a que no se cuenta con el recurso humano capacitado para ofrecer todos los cursos de la carrera desde una sola unidad académica (PP1).
2. Estabilidad del profesorado asignado a la carrera desde las unidades académicas participantes, sobre todo desde la División de Educología donde el personal asciende a más de 60 docentes distribuidos en 12 carreras (PP1 y PP5). Contar con la asignación de personal académico permanente en las carreras contribuye con el vínculo, con la generación de iniciativas interunidades académicas, y a que se aprovechan los “recursos especializados que ellos tienen en el área de formación que llegan a nutrir y a complementar la formación de la Escuela” (PP1). Este aspecto se profundizará en apartado de Profesores (PROF).
3. Compromiso del personal docente asignado a la carrera dado que “hay un numeroso grupo de docentes comprometidos con ese plan de estudios, y que no le importa reunirse dos veces o tres veces por semana porque son convocados a trabajar en eso, hay un gran compromiso”, particularmente del personal docente de una misma unidad académica (GD1), de forma que:

algo exitoso ha sido, lograr que el personal docente se apropie de ese proceso de implementación, de elaboración en un inicio, de diseño también, ahora de implementación y la fase que es constante, desde el año pasado, que es la evaluación del mismo plan, para ver que tenemos que mejorar. (GD1)

4. Diseño y ejecución del currículo con la finalidad de “lograr una integración, una interdisciplinariedad en el currículo, creando esos espacios interdisciplinarios en el currículo” (PP2), mediante prácticas o actividades académicas que lo propicien.
5. Conocimiento del quehacer de las unidades académicas dado que:

...conocer todos los procesos que pasan en el CIDE (*División de Educología*) como tal ha sido también muy beneficioso, también todos estos procesos nos han llevado a rediseño de planes de estudio como tal, en los cuales siempre hemos tenido la coordinación con la parte compartida porque necesitamos todos esos insumos, y siempre hemos tenido el apoyo incondicional de los compañeros. (GD1)

6. Conformación de comisiones interunidades académicas que contribuyen en los procesos de gestión y a la comunicación eficiente entre las unidades académicas.

1.2.2. Desventajas (DESV) del Modelo de Enseñanza (MODENS)

Tal y como se señaló en el apartado anterior, a criterio de las personas que gestionan el currículo, el modelo de formación simultáneo presenta más ventajas para el estudiantado que para la gestión misma o para el resto de los sujetos del currículo, esto hace notoria la necesidad de señalar las principales desventajas que posee la ejecución del modelo como tal y que son desatacadas por los gestores curriculares.

Al respecto, las principales desventajas refieren a elementos tales como: el proceso de inducción al modelo simultáneo que se le realiza al estudiantado, la vinculación de más de una unidad académica a cargo de los cursos y actividades académicas del plan de estudios, el proceso formativo relacionado con la ejecución de cursos, los métodos y las técnicas, el personal académico y los lineamientos institucionales.

Una de las desventajas que se presenta es que el estudiantado no está preparado para la ejecución de un plan de estudios bajo la administración de al menos dos unidades académicas (PP2), de manera que, el estudiante al hacer su ingreso a la universidad se inscribe y matricula en la carrera como tal y es hasta el proceso de inducción introductorio que se le explica la dinámica con la que se ejecuta la carrera y la vinculación entre las unidades académicas participantes. Esta realidad no siempre es comprendida por el estudiantado y es hasta el pasar de los meses que se percibe la relación entre las unidades académicas, al respecto, se reconoce que “tal vez eso es una debilidad de la administración nuestra que no sensibilizamos a la persona” (PP4), de manera que se crea en el estudiante un desequilibrio (PP3) y por tanto, “hay dificultades de parte de la formación inicial del estudiante para desarrollar con éxito este tipo de modelo” (PP2).

El estudiantado en su mayoría, se integra a los cursos de primer año de carrera con conocimiento de la obligación de llevar cursos en varias unidades académicas, sin tener claridad e interiorizado lo que eso implica en el proceso formativo.

Y es que la relación de las unidades académicas en el proceso de ejecución del plan de estudios es un elemento fundamental del que los gestores del currículo tienen conocimiento y aducen que la falta de coordinación y puesta en común de acuerdos entre los involucrados provoca fragmentación y contradicciones al modelo interdisciplinar (PP2). De manera que,

1. “Hay dos modelos de enseñanza, dos concepciones pedagógicas” (PP2),
2. “Al ser dos gestiones diferentes las directrices no siempre son las mismas” (PP3),
3. Hay desvinculación (PP1 y PP3),
4. “No hay coordinación”, se duplica la información (PP4),
5. Hay “intervención de criterios, cambios de criterios que si afecta mucho lo que es la gestión” (PP2),

6. En cuanto al plan de estudios propiamente “esa separación existente, como que están por un lado unos cursos y por otro lado otros sin mucha coordinación entre sí” (PP1).
7. “Hay un divorcio muy grande en la práctica para donde vamos a mandar a nuestros muchachos a trabajar y en lo que nosotros damos en clase, no existe, digamos, no preparamos a los muchachos para ese escenario” (PP4),
8. “Muchos de los cursos disciplinares no siempre van enfocados hacia fortalecer las destrezas pedagógicas de los estudiantes, sino que van direccionados a fortalecerlos desde el área disciplinar, entonces ese otro complemento es el que ocurre en los cursos pedagógicos” (PP5),
9. Hace falta involucramiento de las unidades académicas participantes (PP1).

Además,

Lo otro que ocurre es que en ese modelo simultáneo administra la carrera, la Escuela que tiene la disciplina, entonces algunas decisiones nos son consultadas siempre, entonces eso hace que cuestiones de la gestión a veces se desconozcan porque no son de comunicación común, o el modelo de gestión de las carreras no está clarificado en función de cómo desarrollar ciertos procesos que son indispensables que las unidades académicas involucradas los conozcamos completamente.
(PP5)

La participación de más de una unidad académica, la desvinculación y la administración de la carrera por parte de la unidad académica que tiene más representatividad temática en el plan de estudios, hace que esa unidad asuma decisiones y compromisos que luego tiene afectación en las demás unidades académicas, para citar un ejemplo:

...el número de cupos de ingreso no lo determinamos en conjunto las Escuelas, lo determina quien administra, con lo cual entonces uno no tiene el control de cuánta gente te ingresa a plan de estudios, entonces tampoco determinas cuántos ingresan por los otros mecanismos que tiene la Universidad, vía 36 créditos o traslado entre carreras y de segunda opción, entonces esas situaciones sí a la hora de gestionar plan de estudios han venido generando situaciones nuevas, ahora que hay bastante más alto número de estudiantes que tenemos, entonces, en los

últimos cinco años hemos tenido tres Escuelas que prácticamente han duplicado la oferta de cursos que tienen que atenderse y el presupuesto no ha crecido proporcionalmente a eso. (PP5)

Como se detalla, la falta de coordinación entre las unidades académicas tiene un impacto en la gestión del plan, en el presupuesto, en su personal académico, en el estudiantado y en la calidad en general.

En lo que respecta propiamente al proceso formativo, existe una separación importante en la vinculación de cursos y en su ejecución, algunos gestores, reconocen que el estudiantado opina que algunos de los cursos “no les van a servir para nada cuando se vayan a desenvolver como futuros profesores..., pero creo que hay una queja más fuerte hacia los cursos de Educología” (PP1), incluso consideran “que no sirven para nada” (PP1), esto es una evidencia tácita de la desvinculación entre los cursos dado que las temáticas deben ser complementarias y propiciar el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas según el perfil profesional.

Además, se presenta disparidad en la metodología utilizada en los cursos que desarrolla cada unidad académica, aspecto que fue abordado en el apartado de Proceso Formativo (**PROCFOR**), en el tanto:

1. “ellos tienen sus propios métodos y nosotros tenemos nuestros propios métodos y eso en muchas ocasiones lleva al traste enfoque diferentes”. (PP3)
2. ...hay muchos problemas en cuanto a la coordinación de giras, en cuanto a coordinación de eventos conjuntos, por ejemplo, en cuanto a... incluso esa misma metodología, porque llegan de un lado y los evalúan de una forma y nosotros llegamos y los evaluamos de otra, entonces el estudiante se le crea un vacío. (PP3)
3. ...a los estudiantes les crea conflictos en cuanto al aprendizaje porque tal vez por aquel lado el método de ellos o las teorías o el modelo de aprendizaje son tan diferentes a los de nosotros que eso hace que el estudiante se le dificulte más absorber o vincular las cosas. (PP3)
4. “tenemos dos lineamientos diferentes o sea ...tiene sus lineamientos de lo que piden en sus programas y nosotros tenemos los de nosotros que pedimos en nuestros programas”. (PP3)

Esta situación tiene una afectación directa en el estudiantado, por lo que deben procurar la vinculación y articulación entre los contenidos de los diferentes cursos y así hacer un aprovechamiento y asimilación del proceso formativo de manera autogestiva (PP1). Esto podría estarse dando porque también “falta el involucramiento de esos profesores en la ejecución de la carrera” (PP4), son dos cuerpos académicos

completamente diferentes, que no tienen reuniones ni actividades en conjunto (PP4), es decir, los profesores de las unidades académicas participantes no se vinculan ni trabajan de manera conjunta (PP1), con algunas excepciones que se han dado recientemente motivo de los procesos de acreditación y rediseño de planes de estudio como lo son los cursos integrados, pero son los menos.

En cuanto a esta situación:

...la falta de involucramiento, pero, sobre todo, el que al ser dos unidades académicas distintas son dos directores distintos y son dos jefes distintos, entonces a un profesor que no manda informes, que no viene a reuniones, no se le puede hacer una llamada de atención, el director de la Escuela... no le puede hacer una llamada de atención porque no es su superior jerárquico. (PP1)

La problemática se acrecienta, en cuanto al personal académico, por su falta de involucramiento, no asisten a reuniones, no hay presencia, ni compromiso con las unidades académicas contrapartes (PP1):

...tenemos por ejemplo al menos un profesor o dos que en algunas ocasiones dan tres cursos de carrera, por ejemplo, ahora hay un profesor que va a dar dos cursos, que hacemos una reunión compartida, se invita o se convoca y no llega. (PP1)

Como última desventaja se evidencia la necesidad de tener al menos "lineamientos de carreras compartidas" (PP3), que integren una serie de aspectos relacionados con la gestión curricular, el proceso formativo, la vinculación del personal docente y otra serie de aspectos para mejorar. Esta es una omisión desde los lineamientos institucionales que como ya se ha mencionado están determinados de manera muy somera.

1.3. Proceso Formativo (PROCFOR)

Si bien las carreras se ejecutan bajo el modelo de formación simultáneo que promueve el abordaje compartido del objeto de estudio, el proceso de aprendizaje que describen los sujetos de investigación se caracteriza por varios elementos entre ellos, estructuración del plan de estudios, enfoque curricular y metodologías utilizadas.

Por estructuración del plan de estudios se concibe la organización y secuencia de los cursos. Desde el inicio de la carrera el estudiantado tiene acercamiento con cursos que ofrecen las unidades académicas partícipes del plan, por parte del componente pedagógico, los cursos durante el primer año son impartidos por profesionales con formación en pedagogía y "los cursos después de segundo año del plan de estudios se dan por docentes que tienen la doble formación no por genéricos o cursos específicos" (PP5). Algunos elementos relacionados con la estructura del plan

de estudios ya han sido mencionados en el apartado 5.4. Análisis documental de los planes de estudio de las carreras de formación de profesionales de secundaria, bajo el modelo simultáneo.

En cuanto al enfoque curricular, las carreras utilizan básicamente tres enfoques curriculares: el de objetivos; el de pregunta generadora y el de competencias. Este último enfoque es de reciente aplicación en la universidad y refiere a solo una de las carreras que como parte de su rediseño consideró pertinente el cambio hacia el uso de las competencias, lo cual les implicó un proceso de 8 años para el cambio:

...ha sido un proceso de muchos años, primero era un proceso más de sensibilización, el grupo de personas que había elaborado el plan de estudios, o digamos la parte de justificación estaba muy clara de porqué competencias, el resto de profesores de la carrera todavía decían que no, entonces un poco primero la sensibilización de ¿qué son competencias?, ¿qué se ha hecho en otras universidades?, ¿qué se busca?, ¿cuál es la diferencia con un programa basado en objetivos?, entonces primero esa parte más como de sensibilización...(PP1)

... Ya una vez que el plan nace, que ya está aprobado y todo, me refiero a todavía casi que todo el año pasado (2016), ya eran más ... pensando no tanto en sensibilización sino pensando en capacitación, entonces ahora si más en concreto ¿qué se ha hecho en competencias en otras universidades, en otros países? ¿qué se ha hecho en España, qué se ha hecho en Colombia? ¿cuál es el enfoque que se le ha dado en ciertas universidades? Entonces ya ahí ya un poco ya más para aterrizar nosotros. (PP1)

Esta dinámica se presentó solo para una de las carreras estudiadas y representa la única carrera a nivel institucional que cambio el enfoque curricular de su carrera y se ejecuta bajo el enfoque por competencias, representa así, un caso aislado que ha sido analizado a lo interno de la unidad académica que desarrolla el componente disciplinar y que tiene la posibilidad de proponer el cambio de enfoque a la otra unidad académica participante del plan. Esta situación ha generado un trabajo colectivo entre las unidades académicas ejecutoras de la carrera a fin de garantizar éxito en cuanto al cambio de enfoque, coordinación para la determinación de las competencias, selección del personal académico y ejecución de los cursos y actividades académicas por competencias, además, con el fin de “aprovechar esos recursos especializados que

ellos tienen en el área de formación que llegan a nutrir y a complementar la formación de la Escuela” (PP1).

Las demás carreras de enseñanza de profesores de secundaria básicamente comparten el enfoque por objetivos y por pregunta generadora, dado que la División de Educología, unidad académica que imparte el componente pedagógico, desarrolla sus cursos mediante pregunta generadora, cuando las otras unidades académicas (del área disciplinar) utilizan el enfoque por objetivos. Esta situación presenta sus desventajas y limitaciones que serán abordadas los apartados correspondientes, solo para citar un ejemplo “ellos trabajan con base en pregunta los programas de curso, entonces a veces al estudiante le ha costado un poco, en esa parte estamos totalmente desvinculados” (PP3), además, “nosotros manejamos un sistema para hacer bibliografía, ellos manejan otro y entonces eso, por ejemplo, es algo que nunca lo hemos trabajado, los mismos estudiantes a veces se quejan” (PP4).

De esta manera surge que:

hay un desfase en métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje... a los estudiantes les crea conflictos en cuanto al aprendizaje porque tal vez por aquel lado el método de ellos o las teorías o el modelo de aprendizaje son tan diferentes a los de nosotros que eso hace que el estudiante se le dificulte más absorber o vincular las cosas. (PP3)

No obstante, algunas de las personas participantes aducen que es ventajoso tal y como se desarrollan los enfoques curriculares en los planes de estudio, en el tanto:

...le permite al estudiante, creo que son fortalezas más de estudiantes que a nivel administrativo, o sea al estudiante le permite, al ser dos enfoques tan diferentes, les permite aprender desde esos dos enfoques diferentes, entonces eso implica que usted tenga dos procesos de aprendizaje o dos modelos de aprendizaje que pueda seguir o coger las fortalezas de cada uno y hacer uno propio. (PP3)

Si bien, en los procesos de rediseño de los planes de estudio, las unidades académicas han considerado la mejora significativa del currículo y, además, han aprovechado la oportunidad para hacer cambios en la ejecución de los cursos, pasando de sistemas tradicionales donde “el profesor va y se para en la pizarra y escribe y escribe y resuelve ejercicios, soluciona ejemplos y el estudiante nada más está ahí sentado copiando” (PP1) a un proceso donde:

...el estudiante piense en para qué me va a servir esto cuando yo vaya a ser profesor de secundaria... y se ha pensado mucho en fomentar la

participación de los estudiantes, que el estudiante exponga, que el estudiante pase a la pizarra y resuelva ejercicios y les explique a sus compañeros como hizo el ejercicio tal, se asignan ejercicios para que el estudiante resuelva en la casa y los exponga en su clase. (PP1)

Aún hay situaciones puntuales que resolver, relacionadas con la estructuración de cursos, secuencia lógica, profundidad temática y articulación entre los cursos, determinación del enfoque curricular y ejecución de los cursos y actividades académicas.

Los cambios realizados en el enfoque metodológico de los planes de estudio han respondido a las recomendaciones de los pares evaluadores externos y han contribuido también a que el estudiantado tenga una participación más activa, sea protagonista de su proceso de aprendizaje y desde los primeros cursos de la carrera se aproxime a la práctica profesional, implica incorporar metodologías activas que contribuyan en el desarrollo de habilidades y destrezas a lo largo de la carrera, para que el estudiantado cuente con una mejor preparación y mayor madurez académica al momento de enfrentarse a un grupo de estudiantes, “la idea fue romper con la noción de que la práctica sea al final e introducir, porque esa fue una de las recomendaciones de que la práctica estuviera a lo largo de toda la carrera” (PP2).

Los procesos de acreditación y mejoramiento han contribuido a la gestión de los planes de estudio y las recomendaciones que han sugerido de los pares internacionales, se han considerado por parte de las unidades académicas y se han realizado los cambios y mejoras pertinentes, no obstante, particularmente los procesos de práctica en las carreras pasan por adaptación y validación en el tanto, el estudiantado siente:

...que no tienen todos los conocimientos o la experiencia para llevar los cursos, bueno, eso es algo que es interesante porque de acuerdo con personas expertas en el campo de enseñanza de... esa práctica debería de estar desde el inicio, pero bueno los estudiantes sienten eso y hay una diferencia entre el que lleva el plan, el que asume el plan y las recomendaciones mismas. (PP2)

A nivel metodológico es importante asegurar articulación e integralidad entre los cursos que demanda el plan de estudios, en el tanto, todas las unidades académicas desarrollen sus actividades considerando lo descrito en el perfil profesional y vinculación horizontal y vertical en el plan de estudios, puesto que “muchos de los cursos disciplinares no siempre van enfocados hacia fortalecer las destrezas pedagógicas de los estudiantes sino que van direccionados a fortalecerlos desde el área disciplinar” (PP5) y eso implica afectaciones al estudiantado y evidencia la falta de coordinación entre las unidades ejecutoras del plan.

Otro elemento fundamental en el proceso formativo es atender la flexibilidad como parte del enfoque curricular (PP3), que la universidad tiene normado en un documento de Lineamientos para la Flexibilidad Curricular en la UNA, pero que las unidades académicas aún no aplican en su totalidad. De manera que, pese a que la institución ha determinado principios amplios sobre el tema de la flexibilidad curricular que las unidades académicas integran en sus diseños curriculares y en la ejecución del currículo de acuerdo con sus posibilidades e intereses, aspecto que podría potencializarse aún más hasta llegar a cumplir con lo establecido institucionalmente.

1.4. Procedimientos de Gestión Curricular (PROGECU)

La gestión curricular de las carreras de enseñanza implica la articulación y el trabajo conjunto entre las unidades académicas participantes de la ejecución, de manera que tal y como se expuso en la especificación del Modelo de Gestión Curricular, las carreras no presentan un procedimiento específico para la gestión, por lo que “debería de haber un punto de coordinación” (PP1). Aquí resulta de vital importancia la relación con la División de Educología (**RELEDU**), pues es la unidad académica que comparte con todas las demás unidades académicas de las carreras de enseñanza, además, está asociada en mucho con las comisiones de diversa índole que se nombran para contribuir con los procesos de gestión.

A nivel institucional, la normativa faculta a las unidades académicas a la definición de los lineamientos o procedimientos de gestión particulares (UNA, 2012a), lo que propicia la existencia de una multiplicidad de criterios e inestabilidad en los mismos, incluso se podrían presentar disparidades entre las unidades académicas cogestoras de un mismo plan de estudios. Al respecto, algunas unidades académicas procuran el trabajo conjunto y la conformación de comisiones interunidades académicas, aspecto que más adelante se profundizará.

Por su parte, en los procesos de rediseño las carreras han articulado el trabajo, tal y como se señala, “...con toda la creación de este nuevo plan de estudios y dado que había una mejor relación con Educología..., entonces se trató de trabajar en conjunto esa creación del nuevo plan de estudios” (PP1).

Estas situaciones en algunos casos se encuentran debidamente formalizadas en acuerdos tomados por las instancias colegiadas correspondientes, tales como consejo de unidad académica o asambleas de unidad, además, tienen relación con las diversas comisiones que se nombran en temas múltiples y se ve influenciado por la relación que se tiene con la División de Educología.

De las 6 carreras estudiadas, solo dos de ellas tienen establecidos procedimientos que contribuyen a la gestión curricular relacionados con:

1. Planear, organizar y dirigir las reuniones con el equipo académico.
2. Coordinar actividades académicas para analizar el desarrollo de la carrera, en el que participen todas las poblaciones involucradas: estudiantes, académicos, administrativos, graduados u otros.
3. Facilitar espacios de evaluación y mejora con sectores clave que estén vinculados con la carrera.

4. Generar acciones de vinculación con las distintas unidades académicas que participan en la ejecución de la carrera.
5. Elaborar recomendaciones para la creación de directrices relacionadas con los programas de curso y aspectos emergentes.
6. Dar seguimiento y continuidad en temas tales como: rendimiento académico, flexibilidad del currículo, matrícula, guía de horarios, evaluación de los cursos, congruencia entre los objetivos de los cursos y del plan de estudios, las actividades de aprendizaje, entre otros aspectos.
7. Valorar elementos relacionados con el enfoque curricular de la carrera y su relación con la fundamentación epistemológica.
8. Evaluación docente y los planes remediales de mejoramiento de la labor académica.
9. Generar procesos de capacitación y de educación continua para el profesorado y la población graduada.
10. Recomendar líneas de investigación y motivar a la articulación de los resultados de la investigación con la docencia. (ECB, 2014)

Estos elementos se establecen a lo interno de las unidades académica en pro de mejorar la gestión de las carreras, sin embargo, se convierten en un referente para establecer políticas institucionales que respalden el quehacer y estandaricen los elementos mínimos de gestión.

1.5. Evaluación docente (EVALDO)

La evaluación docente en la Universidad Nacional es una práctica periódica que se realiza desde la Vicerrectoría de Docencia a fin de evaluar a todo el personal académico de la universidad en cada período lectivo procurando mayor objetividad. Contribuye de manera significativa a mejorar los factores académicos (**FACD**) y además está asociada con los factores administrativos (**FADM**). La evaluación docente se realiza desde tres sectores: percepción del estudiantado, la autoevaluación que realiza el personal académico de su propia práctica y la evaluación que se realiza desde la jefatura o superior jerárquico de cada docente.

Estos aspectos definidos institucionalmente, son imprescindibles y no se discute su utilidad, pese a ello, para el caso de las carreras compartidas, representa un tema que precisa de revisión y mejora, dado que la ejecución de la evaluación se realiza desde la unidad académica a la que está adscrita el docente y no hay una revisión integral de todo el personal académico que participa de la ejecución de cursos de una carrera, de manera que los resultados de la evaluación del personal docente se remite a la unidad académica donde está su nombramiento y no se comparten con las unidades académicas que ejecutan la carrera en la que esos docentes imparten cursos.

En este sentido, los resultados de las evaluaciones docentes no tienen una implicación directa en la toma de decisiones por carrera. Cuando existen situaciones particulares con el personal académico no hay forma de que una unidad académica que no contrata directamente al docente pueda conocer su evaluación lo cual dificulta los procesos de gestión.

Particularmente sobre el tema de la evaluación docente hay mucho debate interno en la institución, al respecto:

la evaluación que se hace a los docentes es igual para todas, entonces lo mismo se evalúa la carrera de inglés que se evalúa una ingeniería que se evalúa medicina y no es lo mismo, o sea yo creo que tiene que haber una evaluación o unas pautas diferentes. (PP4)

De los resultados de investigación obtenidos se logra evidenciar la necesidad de mejorar la evaluación del desempeño docente, en el tanto, es necesario articular entre las unidades académicas participantes de la carrera para que se tomen medidas remediales ante las evaluaciones que evidencien deficiencias o necesidades en el profesorado y se establezcan mecanismos institucionales para tales fines, por cuanto, la realidad evidencia que las evaluaciones realizadas por el estudiantado han detonado la necesidad de mejora o de cambio en algunos docentes, sin embargo, la situación no es atendida por el superior jerárquico correspondiente de manera satisfactoria para el resto de unidades participantes, lo que hace deseable que se expongan comentarios tales como:

...yo no sé hasta qué punto nosotros, también tendríamos, como esta evaluación no está muy buena, y pertenece a un compañero del CIDE, que solicitar algún tipo de acción remedial, que yo sé que el CIDE lo va hacer, pero es nuestra carrera y es compartida, igual el CIDE tiene todo el derecho de decir, bueno qué pasa con las evaluaciones de Literatura, que no han sido muy buenas o con esos profesores, que lamentablemente tenemos... (GD1)

El establecer mecanismos de coordinación y articulación, entre las unidades académicas participantes de una carrera compartida, para realizar la evaluación docente permitiría:

...la oportunidad de decidir hacer una evaluación que sea un poco más coherente para los mismos procesos de una carrera compartida como tal y que los cursos compartidos de igual manera sean evaluados en este caso especialmente por ambas Unidades, sí por las autoridades, entonces me parece, sería muy prudente tener algún tipo de lineamientos que norme cómo se deben ejecutar estas carreras y no dejarlo a la libre voluntad. (GD1)

Como se denota la evaluación docente impacta los procesos de aprendizaje y es un medio para mejorarlos, esto hace necesario considerar el tema como relevante en el modelo de gestión que presentan las carreras dedicadas a la formación de profesorado de secundaria.

1.6. Interdisciplinariedad en los procesos de formación simultánea (INTERDI)

Por la naturaleza misma de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, la interdisciplinariedad debe ser un tema determinado y prioritario. A nivel institucional, el concepto está asociado a la integración que deben tener las estructuras curriculares como organización del contenido. Para el caso de las carreras de enseñanza esto se debe clarificar no solo en cuanto a la organización del contenido sino en cuando al abordaje del contenido.

Una dinámica constante de las carreras de enseñanza es la necesidad de integrar el conocimiento particular en un área de formación específica con elementos pedagógicos, didácticos, en los que se comprenda por un lado el contenido como tal y por otro las formas en que ese contenido puede ser estudiado y aprendido.

Del análisis realizado para esta investigación se concluye que, en las carreras estudiadas, la interdisciplinariedad se concreta en acciones tales como:

1. Participan como docentes profesionales de diversas disciplinas.
2. Se presentan proyectos de docencia, investigación y extensión entre los docentes de diversas disciplinas y unidades académicas.
3. Se promueve la ejecución de cursos integrados donde se analiza el contenido teórico desde diversas disciplinas y se complementa con el desarrollo de praxis en el tema.
4. Se promueve la coordinación entre los diversos cursos de un mismo nivel o de diversos niveles, pero de áreas temáticas comunes, definiéndose como coordinación vertical y horizontal en el plan de estudios, para “garantizar que haya un intercambio de conocimientos” (PP3).

Pese a estas acciones aún hay elementos que mejorar a lo interno de la ejecución de las carreras y de los sistemas institucionales, tal y como lo señalan las personas gestoras del currículo:

...hay que lograr el trabajo en equipo y eso es algo que no, aquí más bien se está desvinculando todo, todo es más bien a la desvinculación, descentralización, cuando en realidad lo que el currículo necesita es áreas interdisciplinarias trabajando entre sí. (PP3)

Otro elemento de relevancia es la forma como son abordadas las carreras compartidas por las diversas instancias de la Universidad, por cuanto no todos los sistemas de información y registro consideran la particularidad de estas carreras, al respecto, tal y como lo menciona un gestor curricular:

Registro (*Departamento de Registro*) a la hora que pide identificar cierta información o dar aval a ciertas cosas en el plan de estudios... en una época solo nos respondían que podían oficializarlo dos escuelas porque eran las que estaban en el plan de estudios. Porque era lo que tenía el sistema. Pero cuando eran tres o cuatro entonces quedan invisibilizadas la otra Escuela o las otras dos y es necesario visibilizar a todos, porque si no se sienten menos dentro del plan de estudios. (PP5)

Este aspecto es de consideración, se debe tener claridad de cómo gestionar las acciones académico-administrativas de las carreras compartidas en los sistemas universitarios, pues dada su naturaleza es preciso definir aspectos tales como inscripción del estudiantado, nombramiento del personal docente, asignación de presupuesto entre otros. Algunos de estos serán abordados cuando se analice el tema de los factores académicos y administrativos en apartados más adelante.

En cuanto a la interdisciplinariedad estas delimitaciones que se puedan realizar desde la administración universitaria facilitarían los procesos de articulación, para citar un ejemplo, la universidad omite la regulación y normalización de procedimientos para las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, lo cual hace que la gestión de las carreras en mucho sea influenciada por la actitud de las personas que ejerzan el puesto de jefaturas en las Direcciones de las unidades.

1.7. Investigación (INVES)

En la Universidad por Estatuto Orgánico, se ha definido la acción sustantiva como la docencia, la investigación, la extensión y la producción para propiciar el “diálogo entre saberes, de manera innovadora, sistemática y transformadora” (UNA, 2016, art.6), acorde con las necesidades del contexto, la realidad país, la normativa pública y el desarrollo científico y tecnológico.

Una de sus partes, la investigación, es concebida, por las personas participantes de esta investigación, como el proceso de generación de conocimiento mediante el trabajo colectivo, disciplinario y multidisciplinario que atiende las demandas de la sociedad y de las poblaciones vulnerables, mediante el desarrollo de programas, proyectos y actividades académicas (PPAA), lideradas por el personal académico de las diversas unidades, facultades, centros, sedes y secciones regionales de la universidad.

En estos procesos de investigación por recomendación universitaria se ha establecido la necesidad de vincular estudiantes con la ejecución de los diversos PPAA considerándose como requisito para la aprobación lo cual ha permitido que la investigación contribuya con la docencia y ha sido integrada en los planes de estudio de las siguientes maneras:

1. Área disciplinar: determinando la investigación como un área de conocimiento teórico-metodológica que contribuye a la formación del

profesional según el perfil propuesto y considerando las necesidades del contexto. Dos de las carreras analizadas contemplan la investigación como área disciplinar.

2. Eje curricular: visto como parte de las actividades formativas que realiza el estudiantado, acorde con las áreas disciplinarias establecidas y concretadas en el desarrollo de cursos. Cuatro de las carreras estudiadas contemplan la investigación de esta manera.
3. Eje temático: entendido como un tema recurrente y transversal en el plan de estudios que permea, las áreas disciplinarias, la ejecución de cursos y la realización de todas las actividades académicas que se requieran.
4. Cursos: asignaturas específicas en el área de la investigación que aportan conocimiento y desarrollo de habilidades en el área. Todas las carreras tienen cursos de investigación.

De esta forma, la investigación se ha visto reforzada con los procesos de autoevaluación para acreditación, por cuanto es un componente que se evalúa desde la agencia acreditadora, considerando criterios específicos tales como existencia de políticas de investigación, estrategias y acciones para la realización de la investigación en el campo de conocimiento, recursos disponibles para la realización de PPAA en investigación, actividades que incentiven la investigación, relaciones académicas con centros y grupos de investigación, vinculación de los resultados de investigación con la práctica docentes y como se comparten entre académicos y estudiantes, así como la divulgación de los resultados de investigación (SINAES, 2009).

Producto del acercamiento con las personas que gestionan el currículo y de los grupos de discusión se ha denotado que el proceso de investigación en las carreras debe clarificarse en el tanto, algunos comentarios son:

...si hay investigación, pero eso es porque se impone o porque surge de manera natural, las líneas o los proyectos que tenemos en unidades académicas están direccionados hacia dónde, o con qué intencionalidad van, alimentará todo o alimentan elementos muy particulares de las disciplinas. (PP5)

Vuelve entonces a surgir la falta de claridad en las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, acerca de la articulación que debe existir en esta materia; es evidente que los planes de estudio incorporan el componente de diversas maneras, pero la ejecución de la investigación por parte del profesorado se realiza de manera aislada con participación multidisciplinar pero no necesariamente vinculados con la carrera, o en alianzas con las unidades académicas que ejecutan las carreras.

1.8. Limitaciones (LIM)

Un elemento sustancial de la gestión es reconocer cuáles son las limitaciones que se han tenido con la implementación de las carreras bajo el modelo de formación simultánea en el que confluyen mínimo dos unidades académicas. Al respecto, hay

limitaciones de índole institucional relacionada con la tramitología y los procedimientos institucionales burocráticos, así como aspectos internos a las unidades académicas que tienen relación con la organización interna y los gestores a cargo.

En relación con aspectos institucionales, las personas gestoras de las carreras de enseñanza aducen que:

1. Hay “exceso de funciones” (PP2),
2. La tramitología se debe realizar tantas veces como unidades académicas participen de la gestión del currículo, lo que hace que los procesos sean engorrosos, por ejemplo: “cuando nosotros estamos haciendo todo lo que son equivalencias, equiparaciones, casos específicos de estudiante también hay que hacer doble aprobación, doble de todo, entonces eso retarda mucho el proceso y avance” (PP3), y se “alarga tiempos se puede hacer mucho más rápido en una carrera que en otra, pero bueno así es como se ha venido funcionando hasta el día de hoy” (PP2).
3. Existe burocracia en los procesos institucionales para la gestión propia de necesidades específicas como mejoramiento en la infraestructura, compra de bienes e insumos para la carrera:

A veces el trabajo administrativo se duplica o es doble, esa cuestión de que tenemos que firmar algo y entonces hay que enviar una solicitud y eso tiene que ver con la solicitud del otro departamento, y la parte administrativa se vuelve complicada. (GD1)

4. Se tienden a personalizar los procesos más que ha institucionalizarlos en el tanto: “ocurre que al no estar regulado en la universidad de manera 100% clara qué es una carrera compartida, cómo se gestiona todo esto, muchas veces depende de quienes estemos en la gestión de las carreras y cuál es el vínculo que haya” (PP5).
5. Hay un condicionamiento innegable a los recursos económicos que se brinden desde la administración central de la institución que tiene implicaciones en la gestión de las carreras, al respecto:

muchas veces cuesta un poco coordinar la logística a nivel administrativo para llegar a la culminación de un proceso que dé respuesta a estas necesidades, entonces muchas veces uno quisiera como decirles, sí les voy a abrir otros grupos, pero resulta que uno está limitado por x cantidad de recursos, entonces hay muchas cosas que mejorar... no hay presupuesto y la universidad no nos va a dar el presupuesto. (GD1)

Aunado a ello, los aspectos internos propios de las unidades académicas tienen limitantes que subsanar, por lo que surge nuevamente la desarticulación entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios. Algunos comentarios al respecto son:

1. En cuestión académica, no tenemos ninguna vinculación entre uno y otro, ellos están en lo suyo y digamos no hay proyectos en común, no hay actividades que los estudiantes hagan en común, no existe nada de eso, no hay reuniones en común, por ejemplo, no existen que nosotros nos reunamos con ellos para ver cómo va el proceso de la enseñanza, exceptuando la de acreditación, el resto de la comunidad docente nuestra no tiene que ver con ellos en lo absoluto. (PP4)
2. Existe una “visión fragmentada, es parte del conflicto” (PP5).
3. “La relación ya no es tan fluida, básicamente nosotros tenemos que tomar decisiones de una carrera compartida, que normalmente se toman solo nosotros”. (GD1)

La relación entre las unidades académicas se presenta como una limitante a ser mejorada, en el tanto, contribuye de manera directa en los procesos formativos del estudiantado, esta situación es planteada por una de las personas que gestiona los planes de estudio:

...cuando un solo plan de estudios se gestiona desde una sola escuela, se concentran principalmente en el peso que tiene la Escuela, entonces a qué hora... aunque tengas a los profesionales titulados en la parte de enseñanza o pedagogía se va a fortalecer el componente pedagógico de manera macro, no habría ese esfuerzo que sí como unidad académica o sí como Facultad en el caso del CIDE se hace de manera conjunta porque todos están en función de, y lo que viene a complementarlo es la disciplina de cada uno de los otros profesionales pero a la inversa sería muy peligroso porque entonces no habría fortalecimiento de, sino que más bien se debilitaría el peso pedagógico que tiene sobre la formación, porque tendrías más énfasis en lo que cada Escuela tiene como prioridad que es su disciplina. (PP5)

Esto evidencia que la desarticulación tiene implicaciones directas sobre el proceso formativo del estudiantado, dando valor al conocimiento de uno u otro

componente más que a la integralidad de conocimientos bajo el modelo de formación simultáneo. Además, “para quienes reciben esos planes cuando la articulación no es completa o es a medias o cuando para una escuela o para otra los lineamientos no son iguales” (PP5).

Comentarios como los expuestos, surgen por la preocupación que tiene la unidad académica responsable de brindar el componente pedagógico al verse excluida, separada o minimizada en la ejecución de las carreras, esta situación se ha presentado en los procesos de rediseño, en los cuales las unidades académicas del componente disciplinar han optado por formar profesionales de su disciplina en el tema pedagógico y de didácticas específicas para que puedan ejecutar los cursos de esa área y de esta manera irse desvinculando de la DED. Por lo que “hay Escuelas que quisieran declararse repúblicas soberanas independiente con su plan de estudios” (PP5) y que las carreras sean gestionadas y ejecutadas por una sola unidad académica.

Las razones por las cuales las unidades académicas del componente disciplinar han optado por distanciarse de la División de Educología radica en la desarticulación existente, por cuanto “Las coordinaciones no trabajamos en conjunto... debería haber una combinación entre las dos unidades, pero no existe... Nosotros no tenemos injerencia entre una unidad y la otra, ni trabajamos en conjunto, excepto por acreditación” (PP4).

Además, se aduce que “hay cosas que ellos no pueden hacer tan rápidamente como lo podríamos hacer una única unidad” (PP3) y se va “coordinando sobre la marcha y no previo y no en una planificación” (PP3). Un elemento central de eso es que el componente pedagógico de las carreras de enseñanza se ha deseado estandarizar para todas las carreras de la universidad (12 carreras en total) lo que ha generado que la División de Educología no se adapte a las necesidades o requerimientos específicos de las carreras. Esto da como consecuencia que en el rediseño de los planes de estudio las unidades académicas de la especialidad generen cambios significativos que desde el componente pedagógico no lo son, por ejemplo, lo que señala uno de los gestores de plan de estudios:

...nosotros acabamos de tirar un rediseño curricular..., empezó en el 2015 y hasta este año (2017), por la complejidad que tiene la división de Educología el componente pedagógico empezó y presenta nuevas modificaciones, entonces usted dice, porqué eso no se hizo en el 2015 cuando ya la teníamos lista para que entrara en vigencia de una vez.
(PP3)

Situaciones de cambios a los planes de estudio sin comunicaciones previas han sido recurrentes, la tensión que se vivencia entre las unidades académicas propicia que se realicen adecuaciones al currículo sin la consideración de las contrapartes lo que provoca inconvenientes en el currículo, así lo señala una de las personas entrevistadas:

...tenemos precedentes que uno se encuentra ajustes a planes de estudio que nunca se conocieron pero se le hicieron a los planes y uno no los tenía registrado dentro de lo que nosotros desarrollamos, ajustes de la disciplina pero aun así afectan vínculos con lo pedagógico, requisitos, correquisitos, salidas laterales, entonces eso a veces no es tan claro y todavía pasa que en ocasiones te llega un acuerdo de una escuela y usted no sabía que estaban haciendo un ajuste, sino que nada más te llegó el acuerdo de la escuela. (PP5)

Esto ha llevado a que las Escuelas del componente disciplinar consideren la ejecución de la carrera de manera individualizada, es decir, asumir el componente pedagógico y desarrollarlo desde la disciplina y no pretender articulación con otras unidades académicas por las limitaciones en cuanto a la gestión que se han mencionado.

Al respecto:

...hay un grupo de profesores incluso extremadamente belicosos, difíciles de manejar, a tal punto que a veces nosotros tenemos que hacer algo con Educología, y son del criterio de que saquemos a Educología, que nosotros somos los especialistas, que nosotros somos los que tenemos que nombrar y ante esa situación y ante esa realidad uno como autoridad tiene que estar lidiando, es desgastante, es muy desgastante. (GD1)

La separación de las unidades académicas para algunos docentes podría ser la solución, sin embargo, el modelo de formación no variaría se formaría al estudiantado desde la visión del objeto de estudio de manera global, es decir, desde el componente disciplinar y desde el componente pedagógico, no obstante, los gestores de la DED indican lo contraproducente de esa decisión, debido a que:

...tenemos la situación de que en las disciplinas no siempre se forman con profesionales en la Enseñanza de... sino con profesionales específicos de las disciplinas, entonces esa formación pedagógica complementaria, diríamos que es algo que hay que analizar desde otro momento. (PP5)

Lo anterior es respaldado por uno de los gestores del currículo desde la disciplina, que indica que el personal académico del componente específico-disciplinar podría tener conocimiento en el área pedagógica sin que eso necesariamente se vea reflejado en la generación de proyectos de investigación y extensión desde la pedagogía o la didáctica, de manera que se ejecute “un plan de estudios que involucra un fuerte componente de docencia, pero también de investigación, pero no tenemos como recursos adecuados para llevar adelante eso” (GD1).

Otra de las limitaciones es la falta de comunicación permanente y de procedimientos institucionales, al no estar oficializados ni institucionalizados quedan sujetos a la disposición de las personas que ocupan los cargos de dirección o subdirección:

...nosotros tenemos muchos problemas con esto, de quienes están en los puestos, así como cambian en la Escuela..., cambian también en las otras unidades académicas, y entonces a veces proyectos que ya están muy bien encaminados y muy bien dirigidos si se da un cambio en la administración, hay un cambio de criterio y resulta que el proyecto no se puede seguir porque ya alguien de otra unidad académica no le parece eso, o todo lo que se ha avanzado se pierde porque hay que volver de nuevo a negociar lo que ya estaba logrado. (PP2)

Y, además:

...con tal de ganar un objetivo, finalmente uno termina como aceptando cosas, que a veces no debería de ser, que le digan a uno no si, pero a usted no se le ocurra venir a un Consejo o a una Asamblea porque... o sea situaciones que alguien le ponga condiciones y usted termina aceptándolas porque lo que le interesa es que salga el proceso. (PP2)

La desarticulación ha sido una situación recurrente, de muchos años, en la que siempre ha existido esa disconformidad entre las unidades académicas, que en algunos casos se ha subsanado con la creación de comisiones interunidades, pero que no en todas las carreras han funcionado, de manera que una de las personas con más de 10 años de estar vinculado en los procesos de gestión de carreras de enseñanza, aduce:

...yo no sé lo que es participar con Educología para nombrar profesores, para discutir, para discutir las evaluaciones de los profesores cómo fueron evaluados, qué detectamos, qué vimos, qué nos comentan, qué pasó que

no hay coordinación en un momento salen los profesores poniéndonos guías... y no se coordinan nada de esas cosas, eso yo no sé lo que es nunca, nunca ha existido por lo menos para mí es novedoso esto que están hablando, porque yo nunca repito, ni como subdirector ni como director, he sabido de estas situaciones. (GD1)

Si bien las comisiones interunidad académica buscan la coordinación y organización todavía carecen de respaldo institucional, al ser iniciativas de unidades académicas, no formalmente establecidas por lo que tienen a establecerse de manera temporal o de acuerdo con iniciativas personales, entonces “lo que pasa es que esa comisión es intermitente, solamente cuando se necesitan hacer rediseños o modificaciones, o sea no es permanente, como de análisis permanente” (PP3).

5.6.2. Mecanismos de coordinación (MECOOR)

Otro de las categorías relacionados con la gestión son los mecanismos de coordinación, que propician la articulación de acciones entre los agentes involucrados en la ejecución de las carreras. Esta categoría como tal no estaba descrita dentro de las categorías iniciales de esta investigación, sin embargo, surge con el aporte de las personas participantes implicados directos en la gestión. Tal y como se presentó en la figura 17 guarda relación con las otras categorías como lo son el modelo de gestión (**MODGEST**), los **SUJETOS** y otros relacionados con la gestión.

Por la naturaleza de las carreras estudiadas este es un aspecto central, imprescindible para lograr la articulación entre las unidades académicas que participan de la ejecución de los cursos y actividades académicas.

Particularmente los mecanismos de coordinación descritos por las personas que gestionan los planes de estudio radican en aspectos de índole **Actitudinal** de las autoridades de las unidades académicas, los espacios de reuniones (**REU**), las coordinaciones de las carreras (**COORD**) y las **COMISIONES** establecidas como apoyo a la ejecución de las carreras, tal y como se muestra en la siguiente figura.

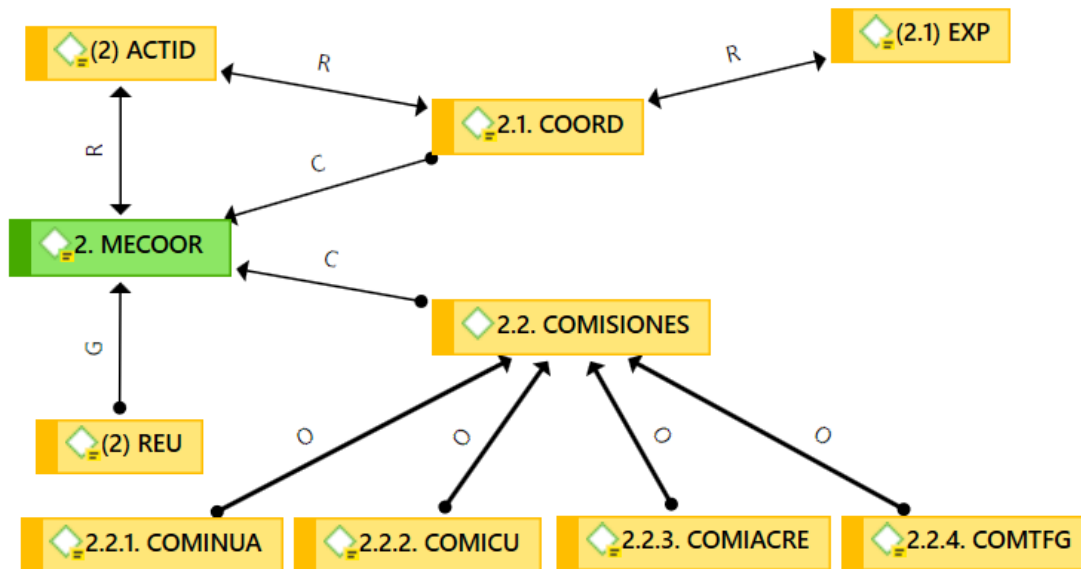


Figura 19 Mapa categorial de los Mecanismos de Coordinación. La G refiere a elementos que son *parte de*, la R *están asociados con*, la C *contribuyen entre ellos* y la O *son o existen*. Esta figura es elaboración propia.

Una buena parte de los mecanismos de coordinación se vinculan con el tema de reuniones que se programan en el seno de las comisiones que funcionan en favor de la gestión de las carreras y por medio de las personas que ostentan los cargos de subdirectores y coordinadores, sin embargo, existen también otros medios como la coordinación que se da entre los cursos, algunas reuniones de docentes, particularmente por unidad académica y entre docentes de un mismo nivel o área de conocimiento, capacitaciones, actualización profesional, espacios para el análisis y la revisión de planes, programas y proyectos.

Otras instancias que coadyuvan en el proceso de coordinación son los entes colegiados establecidos institucionalmente, tales como: Consejo de Unidad Académica, Asambleas de Unidad Académica, Consejos de Facultad, Centro o Sede y otras instancias establecidas a nivel interno de las unidades académicas oficializadas en comisiones especiales, algunas de ellas como producto de los procesos de autoevaluación.

De los comentarios, relacionados con los mecanismos de coordinación, realizados por los gestores curriculares que participaron de esta investigación, se concreta que:

1. La coordinación en las carreras de enseñanza, refieren a la articulación que debe darse entre las unidades académicas que participan de la ejecución de los cursos y de las actividades académicas. Es una coordinación entre las unidades académicas que imparten el componente disciplinar y la unidad académica que ofrece el componente pedagógico.
2. La creación de lineamientos, procedimientos y directrices que se emitan a fin de procurar la puesta en común y la homologación de los procesos a lo interno de las carreras, podría implicar la coordinación entre las unidades académicas, la elaboración de ese tipo de documentos por lo

general es una tarea que recae en las comisiones específicas. Ahora bien, algunos documentos no son de acatamiento obligatorio o vinculantes para toda la universidad, pues responden a instrumentales que se elaboran por las unidades académicas interesadas para el mejoramiento particular de su carrera o hasta de su unidad a nivel interno.

3. Particularmente, la unidad académica que oferta el componente pedagógico tiene parámetros diferenciadores de las otras unidades académicas por lo que se generan conflictos en este sentido.
4. En cuanto al desarrollo de los cursos las unidades académicas establecen lineamientos para la construcción del programa de curso sobre la base del descriptor establecido en el documento de plan de estudios, pese a que en algunos de los casos presentan enfoques curriculares diferentes.
5. Los lineamientos para la construcción de los informes finales de curso también presentan diferencias, en algunas unidades:

...se les piden dos informes a los profesores, es un informe más cuantitativo de reprobados, aprobados, dificultades y hay uno más cualitativo que es de cómo visualizó el profesor ese grupo en particular, en condiciones más generales como, por ejemplo, deficiencias que pueden tener, manejo del material, manejo de presentación oral. Hay una rúbrica, la rúbrica existe y se les pasa al profesor y el profesor tiene que llenar por curso, esos dos instrumentos. (PP3)

Para el caso de otras unidades académicas se completa un solo informe básico.

6. Otros mecanismos para mejorar la coordinación entre las carreras son las encuestas o los cuestionarios, mediante estos instrumentos se visualizan aspectos relacionados con cupos, cursos, horarios y situaciones particulares que deban ser atendidas por las unidades académicas o por la universidad, siempre estos son aspectos que responden a interés de unidad académica y solo en dos de las carreras estudiadas son procesos articulados que se gestionan desde las comisiones interunidades.
7. Los procesos de acreditación contribuyen significativamente a la coordinación entre las unidades académicas que imparten la carrera, en el tanto:

...son los que marcan las pautas, porque como cada 4 años se hace un análisis, entonces dicen bueno estas son sus debilidades, estas son sus fortalezas, hay que trabajar en esto para poder ser reacreditados,

entonces se hace un plan para trabajar por los próximos cuatros años.

(PP4)

Además, “la acreditación por si, establece unos mecanismos no formales, pero que si se van volviendo oficiales en esa coordinación” (PP5).

8. Los mecanismos de comunicación son fundamentales para garantizar una adecuada comunicación, para lo cual se requiere disposición y actitud para el trabajo conjunto. Según uno de los gestores curriculares algunas vías regularmente utilizadas son “vía telefónica, vía correo, vía virtual, de alguna manera, siempre tratamos y la ventaja que tenemos es que por dicha hemos contado con gente que está muy comprometida” (GD1).

En lo que respecta a las comisiones que contribuyen con la coordinación a lo interno de las carreras se destacan cuatro comisiones:

1. Comisión interunidades académicas.
2. Comisión curricular.
3. Comisión de acreditación.
4. Comisión de trabajos finales de graduación.

En cuanto a las reuniones (**REU**) los gestores curriculares aducen tener frecuentemente reuniones de diversa índole, entre ellas se destacan las reuniones con las comisiones mencionadas y con el personal de la carrera, las cuales se ha procurado que sean al menos dos veces al ciclo (4 por año) (PP1) o en algunas unidades académicas es cada mes (PP3), en otras cada semana (GD1) según los requerimientos de las carreras. Esta situación no siempre se cumple para procesos de gestión curricular no así si se establecen para la acreditación.

Estas reuniones son espacios interunidades académicas que ha permitido “comentar casos específicos, ver avances de estudiantes por niveles, ver problemáticas específicas en algunos cursos, problemáticas específicas en algunos estudiantes... elaboración de las cartas al estudiante” (PP1), y “también se ven aspectos de que se coordinan entre los niveles giras, torneos, todo lo que respecta niveles o entre niveles para poder garantizar que haya un intercambio de conocimientos” (PP3).

Al respecto, cada unidad académica se ha organizado según sus necesidades y particularidades, regularmente han primado las reuniones de profesores las cuales se realizan en diversos momentos del período lectivo tal y como se mencionó y se han organizado por niveles o por áreas de formación, lo que permite la coordinación en un mismo nivel (coordinación horizontal) y entre niveles (coordinación vertical), así entonces, se organizan los exámenes, las giras, y demás actividades académicas con la finalidad de no afectar al estudiantado en el desarrollo de los cursos (GD1).

Esta situación si bien presenta ventajas significativas para la ejecución de la carrera, desde la coordinación del profesorado, lo que se ha hecho notorio es que la organización tiene mayor peso a nivel de la unidad académica a la que está adscrita la carrera, de forma que tiene menor protagonismo, la División de Educología, por cuanto no siempre participa el personal académico de esa instancias en las actividades que se establecen (GD1) y la periodicidad de las reuniones varía de carrera a carrera según la

dinámica de las unidades académicas que participan en su desarrollo (PP1, PP3, PP5 y GD1).

La coordinación entre las autoridades de las unidades académicas es otro tema que resolver, en mucho esta permeado por aspectos actitudinales (**ACTID**) en lo que refiere a la disposición y más aún en cuanto a la disponibilidad para los espacios de reunión, por cuanto “no tenemos una reunión periódica entre las autoridades donde nosotros podamos ver qué pasa, qué no pasa, discutir y que indudablemente nos lleve a un proceso de mejoramiento de la carrera” (GD1), “no hay un solo día que todos tengamos para reunirnos al mismo tiempo y en simultáneo, entonces ahí si se hace más complejo pero en general cuando vas encontrando disposición por lo menos hay un mecanismo de apoyo” (PP5).

De esta forma, se han establecido ciertas estrategias que han funcionado como lo es el hecho de “ir a reunirnos con la gente, porque a veces se invita a reunión con la gente y la gente cuesta más que llegue, pero cuando vas y tocas puertas es más sencillo que te atiendan, entonces eso aligera los casos” (PP5), sin embargo, esta estrategia alarga los tiempos en cuanto a la toma de decisiones por lo que, algunas unidades académicas en conjunto han tomado “acuerdos en relación con generar espacios específicos para reunirnos, porque ese proceso nos lleva a nosotros a estar en constante revisión” (GD1).

Particularmente, las personas entrevistadas aducen a que la actitud, anuencia y disposición de la persona que asume los cargos de dirección influye significativamente en las relaciones que se generen entre las unidades académicas que ejecutan la carrera, tal y como lo expone Unda, 2013, en la investigación sobre el liderazgo en los dirigentes universitarios, de manera que hay un buen grado de la coordinación que es voluble de acuerdo con la disposición de las personas que asumen los cargos de dirección (PP2).

...muchas veces depende de quienes estemos en la gestión de las carreras y cuál es el vínculo que haya, entonces si la gente está más dispuesta a ir y venir entre una Escuela y otra, a integrarse con, hay un poco más de integración, pero si la gente manifiesta más resistencia en ese tipo de procesos hay menos trabajo conjunto, entonces no hay una sola forma o un estilo. (PP5)

“Históricamente para esta comunicación influye también las personas. Entonces sí efectivamente queda mucho a voluntad de quiénes son las autoridades” (GD1), “porque precisamente desde las carreras compartidas esa es una de las situaciones que se da, esta intervención de criterios cambios de criterios que si afecta mucho lo que es la gestión” (PP2).

En algunos casos existe resistencia de grupos de docentes o autoridades que desprestigian el aporte y el conocimiento que la unidad académica contraparte pueda tener, y se generan conflictos en el abordaje de temáticas o en la resolución de aspectos medulares, puntualmente se aduce: “a veces hasta existe una actitud de cómo no se

meta en mi campo porque los que manejamos educación somos nosotros, ustedes no se metan, ustedes no saben de currículo, ustedes no saben de planeamiento” (PP4). Además, en muchas ocasiones los procesos se vinculan a una persona y no a la institución o a la carrera, ocasionando efectos contraproducentes (PP3).

2.1. Coordinadores (COORD)

En la universidad la figura de coordinador no está oficialmente establecida, sin embargo, el Estatuto Orgánico establece que la figura de subdirector es el encargado de apoyar y dar seguimiento a la labor que realizan los coordinadores de carreras a fin de lograr vinculación y articulación en el quehacer de la unidad.

De esta manera, las unidades académicas han determinado la posibilidad de nombrar personal académico como coordinadores de carrera o de áreas para permitir una mejor coordinación de las acciones a lo interno de las unidades y para la vinculación con otras instancias universitarias. Las personas que ocupan los cargos de coordinación se vinculan con aspectos de índole administrativo y académico y a su vez articulan acciones con las comisiones existentes en la unidad académica y lideran procesos relacionados con el diseño curricular o la acreditación.

Como características comunes los coordinadores de carrera o de áreas temáticas:

1. Tienen formación académica en el área específica que coordinan.
2. Cuentan con experiencia profesional en el área de más de diez años.
3. Han estado vinculados con la carrera y con la unidad académica como docentes por más de cinco años.
4. Son proponente, desarrolladores y evaluadores de programas, proyectos o actividades académicas.
5. Han tenido experiencia en otros puestos de gestión a lo interno de la unidad académica o a nivel de educación superior.
6. Tienen acercamiento y aceptación por parte del estudiantado.
7. Mantienen constante actualización en temas relacionados con su área disciplinar y con los procesos de gestión académico – administrativo.
8. Han participado de procesos de diseño, innovación y acreditación de carreras de grado y posgrado.

Estas características no son requisitos fundamentales para desempeñar el puesto en la institución dada la omisión de directrices en estas áreas.

En alguna medida la designación de coordinadores de carrera (**COORD**) ha mejorado las relaciones entre las unidades académicas participantes y han sido puestos ocupados por personas con experiencia docente en las diversas áreas de formación, sin embargo, algunos de ellos no cuentan con experiencia en el área administrativa o de gestión de carreras (**EXP**), lo que ha hecho que se conviertan en puestos para el aprendizaje (PP4), ocupados en los casos investigados por personas con buena actitud al trabajo conjunto y que promueven la colaboración entre las unidades académicas ejecutoras de las carreras de manera que, se hace necesaria la coordinación entre las diversas instancias, y que se maximicen y aprovechen los espacios de articulación (GD1).

La figura de coordinador vincula el trabajo con las autoridades de las unidades académicas y con las diversas comisiones que funcionan a lo interno de cada Escuela, de manera que promueve discusión, diálogo y puesta en común (GD1). Todas las carreras estudiadas cuentan con la figura de coordinador, los cuales fueron personas participantes de esta investigación.

2.2. Comisiones

Uno de los mecanismos de coordinación utilizados por las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, refiere a las diversas comisiones que se han establecido a lo interno de las unidades académicas para atender temas particulares o específicos, en su mayoría surgen para atender requerimientos institucionales tales como la Comisión Curricular (**COMICU**), la Comisión de Acreditación (**COMIACRE**) y la Comisión de Trabajos Finales de Graduación (**CTFG**), en particular las Comisiones Interunidades Académicas (**COMINUA**) surgen de la misma articulación entre las unidades académicas a fin de propiciar mayor articulación.

A continuación, y de manera particular se describe cada comisión según su naturaleza y funcionalidad.

2.2.1. Comisión Interunidades Académicas (COMINUA)

Tal y como se mencionó en el apartado de Proceso de Gestión Curricular (**PROGECU**) solo dos de las carreras estudiadas cuentan con lineamientos específicos en relación con la gestión de las carreras, específicamente en temas académicos y administrativos. Esta coordinación entre las unidades académicas se ha realizado con motivo de la conformación de la comisión interunidades académicas que está integrada por personas representantes de todas las unidades académicas que participan de la ejecución de la carrera.

La conformación de esta comisión ha surgido por el interés de las mismas unidades académicas en generar mecanismos de coordinación que contribuyan con la ejecución de las carreras:

...se conformó esa comisión que tenía que ver con los procesos de búsqueda e integración en cuanto a lo que es la gestión, por ejemplo, antes cuando se tenía que hacer trámites como reconocimientos iban de Escuela en Escuela, ahora ya no, esos son trámites que se tiene que ver en esa comisión, nombramientos de profesores, algunos aspectos, se ven en la comisión y si se quiere en general nuevos planes, por ejemplo cuando se va a renovar el plan, esa comisión curricular, esa comisión tripartita es la que a su vez nombra la comisión curricular que va a estar a cargo, bueno y otros aspectos de gestión. (PP2)

La conformación de esta comisión interinstitucional no está del todo enmarcada en los Lineamientos para el Diseño Curricular de las carreras de Enseñanza (UNA, 2012), que señalan: “Las comisiones curriculares encargadas del rediseño de las “carreras en la enseñanza de ...” debe estar conformadas por académicos y académicas de las unidades académicas que participan en la carrera” (p. 75), dado que los lineamientos institucionales atañen propiamente a comisiones curriculares dedicadas específicamente al diseño, rediseño o modificación del plan de estudios.

En este sentido, específicamente:

las comisiones interunidades son órganos de construcción conjunta que proponen a los consejos o a las direcciones, porque no son los órganos de toma de decisión final, pero si ayudan a aligerar cosas de coordinación que de lo contrario se vuelven muy complejas... y ahí sí, entonces, tenemos una gestión muchísimo más articulada de todo lo que hace el desarrollo de la carrera. (PP5)

Si bien muchas de las carreras realizan sus rediseños no todas mantienen la comisión interunidad como un recurso que contribuya con la gestión de las carreras, sin embargo:

...ha funcionado muy bien, ha aligerado muchos procesos de gestión y yo diría que fue un primer paso, a nivel administrativo para facilitar lo que ahora se está trabajando y es lograr una integración, una interdisciplinariedad en el currículo, creando esos espacios interdisciplinarios en el currículo. (PP2)

Estas comisiones interunidades académicas son consideradas como elementos de éxito básicos para el desarrollo favorable de una carrera, por lo que contribuyen en la comunicación entre las Escuelas participantes. Estas comisiones están integradas por los subdirectores de todas las escuelas involucradas, así como por los coordinadores de las carreras en cada Escuela y mantienen reuniones periódicas al menos cada 22 días, además, participan eventualmente los directores y como miembros permanentes el personal académico que también tienen relación con los procesos de acreditación y con todas las áreas de la carrera (GD1). Entre los temas que se abordan y se coordinan, están:

1. Organización de horarios de cursos,
2. Análisis de inquietudes del estudiantado y de una vez trasladar a las respectivas escuelas a través de las personas que ocupan los cargos de subdirección,
3. Resolución de situaciones que van surgiendo de la gestión curricular,
4. Valoración del profesorado y su desempeño (GD1).

Sin embargo, lo más importante es “que hay dos unidades académicas que se involucran en un mismo objetivo, o tres o cuatro unidades” y “poder vernos como carrera, no como unidades independientes que estamos dando aportes cada uno por aparte, sino que somos una sola entidad, una sola carrera” (GD1).

Ahora bien, “hay carreras que no tiene comisión interunidad, pero si tienen una frecuencia de reunión distinta o una participación conjunta que ha variado en el tiempo” (GD1), esas acciones contribuyen, pero “la comisión interunidades académicas o interfacultades son elementos que también requieren ser oficialmente formalizados, de manera que las unidades académicas tengan el aparato normativo” (GD1).

2.2.2. Comisión Curricular (COMICU)

Otra de las comisiones que son recurrentes en las unidades académicas son las comisiones curriculares de unidad académica, las cuales son creadas para el diseño, rediseño o modificación de los planes de estudio. Estas comisiones surgen en la Universidad Nacional desde el año 1997¹³, cuando la institución impulsó un rediseño a la oferta académica para establecer tres períodos lectivos al año, denominados trimestres. Posteriormente se han realizado otros cambios a la periodización del ciclo lectivo hasta definirse a partir del año 2012 un período de 17 semanas y un tercer período de 8 semanas.

De esta manera, actualmente se desarrolla la oferta académica de la Universidad Nacional, en los siguientes períodos lectivos:

1. Período de 8 semanas: cursos de verano.
2. Período de 17 semanas: ciclo lectivo (utilizado en su mayoría en el nivel de pregrado y grado; sin embargo, un porcentaje reducido de posgrados funcionan bajo esta modalidad).
3. Período de 12 semanas: trimestres (desarrollados en el nivel de posgrado).
4. Período de 15 semanas: cuatrimestres (principalmente en el nivel de doctorado).

Para todos los cambios curriculares la institución promueve el desarrollo de comisiones curriculares para el logro de los objetivos institucionales, bajo principios de integralidad, integración y simultaneidad.

Tal y como lo establece la normativa institucional, y como lo reconocen las personas participantes de la investigación, las comisiones curriculares se han establecido para cuatro niveles: Comisión Institucional de Apoyo al Desarrollo Curricular; Comisión Curricular de Facultad, Centro o Sede; Comisión Curricular de Unidad Académica y Comisión Curricular para carreras compartidas, cursos de servicio y otros programas académicos (UNA, s.f.). Cada una de estas comisiones esta institucionalmente definida y se establecen las personas que deben conformarla, además de las funciones específicas que cada una de ellas tiene. Puntualmente, la Comisión Curricular para carreras compartidas estará integrada por:

¹³ Todos los cambios a la periodización de la oferta académica deben ser aprobados por el Consejo Universitario, tal fue el caso del cambio realizado en el año (1997). *Periodización del año académico: calendarización de los periodos lectivos*, SCU-1322-97, cuando se pasó de semestre a trimestres.

1. La persona que ocupe el cargo de dirección o subdirección de las unidades académicas (esta persona asumirá la coordinación de la comisión).
2. Personal académico de cada Unidad Académica.
3. Representación estudiantil.
4. Otros miembros que se definan.

Además, a esta comisión le competen las mismas funciones establecidas para la comisión curricular de unidad académica, las cuales son:

1. Coordinar el proceso de diseño de las diferentes carreras que se ofrecen en la unidad académica.
2. Planificar y ejecutar el proceso de diseño curricular en conjunto con los actores sociales de cada carrera.
3. Participar en el proceso de reflexión y análisis de la oferta curricular de la unidad académica.
4. Organizar actividades entre las diferentes unidades académicas de la Facultad u otras instancias para aprovechar los recursos académicos y de infraestructura.
5. Asegurar que el diseño curricular de los planes de estudio responda a las demandas reales del contexto social.
6. Analizar los planes de estudio para la respectiva aprobación en la Asamblea de Unidad Académica.
7. Dar seguimiento a los avances del proceso de diseño de los planes de estudio.
8. Evaluar los productos del proceso de diseño curricular que se generen en las unidades académicas. (UNA, s.f., p. 4)

Si bien la normativa institucional establece los elementos básicos para la conformación y funcionamiento de las comisiones curriculares, estas han dado respuesta a situaciones específicas relacionadas con el cambio en la periodicidad de las carreras, y en muchas de las unidades académicas no se consideran como comisiones de carácter permanente, al respecto, “lo que pasa es que esa comisión es intermitente, solamente cuando se necesitan hacer rediseños o modificaciones, o sea no es permanente, como de análisis permanente” (PP3), además:

...solo trabajamos así cuando hay un rediseño, hay que hacerlo verdad, porque obviamente están los cursos de ellos y los cursos de nosotros, pero no es constante, es durante el rediseño, terminó, se acabó, pero debería de haber una revisión por lo menos constante de la malla curricular y ver qué cursos realmente son efectivos, necesarios y cuáles cursos necesitan algún reemplazo. (PP4)

En este sentido, las unidades académicas reconocen la utilidad de las comisiones y cómo estas contribuyen al éxito de los diversos procesos, en el tanto:

...punto exitoso ha sido que cuando hay un rediseño de plan de estudios las comisiones curriculares de las unidades que participamos en la carrera estemos presentes, trabajando para ese plan de estudios, eso también ha sido exitoso, cuando lo hacemos así le tomamos más sentido al trabajo en la carrera. (GD1)

De esta manera las comisiones curriculares, son agentes promotores de cambio, en las que se genera análisis, reflexión y diálogo para establecer propuestas de mejora a las unidades académicas, quienes por Estatuto Orgánico son las únicas instancias que pueden aprobar las modificaciones, los diseños o los rediseños de carreras. Estas comisiones a su vez promueven la participación del personal académico de la carrera, lo que implica compromiso y coordinación entre las unidades académicas que participan de la ejecución de los cursos, tal y como lo comenta una de las personas gestoras del currículo: “a veces tengo más de 20 personas discutiendo sobre una misma carta al estudiante, con la única intención de mejorar” (GD1).

Esto implica que el personal académico involucrado en el desarrollo de una carrera participe activamente en los procesos de mejora y se vincule con otras unidades académicas, aspecto que no resulta tan factible, porque: “cómo le exiges a un grupo de personal que cumpla las expectativas de otro grupo de personal, cuando no está dentro de esos espacios de programación semanal” (PP5), refiriéndose al caso del personal académico que pertenece a otras escuelas.

Como propuesta, por parte de los gestores del currículo, se establece que se dé la institucionalización de las comisiones curriculares, pues no está como tal, no existe una normativa específica que obligue a la creación de la comisión curricular, y a su mantenimiento permanente pese a que es una instancia que ha funcionado muy bien en las Unidades Académicas y que más bien muchas de las Unidades Académicas no se visualizan trabajando sin esa comisión (GD1).

2.2.3. Comisión de Acreditación (COMIACRE)

El mecanismo de coordinación más utilizado para la gestión de las carreras, han sido las comisiones de acreditación, que se organizan y se nombran para ejecutar el proceso de autoevaluación con miras al mejoramiento o a la acreditación de calidad pero que han implicado la gestión de las carreras.

Estas comisiones se promueven desde la Vicerrectoría de Docencia a fin de que las unidades académicas cuenten con un grupo de docentes que organicen, lideren y den seguimiento a las acciones que se requieren para la acreditación de la carrera.

En el caso de las carreras compartidas de enseñanza de formación de profesores de secundaria, la comisión de acreditación está conformada por representantes de las unidades académicas que participan de la ejecución de la carrera y por asesores institucionales (PP4) y, por tanto, son un “punto de encuentro que es muy interesante” (PP2) de manera tal, que las carreras investigadas, le dan mayor importancia a la comisión de acreditación, por cuanto el trabajo que realizan y las responsabilidades que asumen son de carácter permanente, más que las de la comisión curricular (PP3).

En ellas participan las personas que ocupan los cargos de dirección o subdirección de la unidad académica a la que está adscrita la carrera, así como personal académico que represente a todas las instancias disciplinares que participan de la ejecución de los cursos y actividades académicas del plan de estudios.

Una situación desventajosa de las comisiones de acreditación refiere al hecho de la poca o menos representatividad que tiene la División de Educología en estas comisiones, lo cual tienen “un mayor peso de especialistas disciplinares no pedagógicos” (PP5) en algunos casos “solo hay un representante en las comisiones de acreditación, por parte de Educología” (GD1). Esto hace diferencias en el quehacer y permite el sesgo hacia las unidades académicas disciplinares.

Ahora bien, por la naturaleza del proceso de evaluación para la certificación externa, las comisiones de acreditación manejan información de toda la carrera, desde elementos del currículo, hasta asuntos de nombramientos, reglamentos, presupuestos entre otros, esto hace que tengan conocimiento de la carrera y de la gestión de la carrera que les permite a su vez determinar las ventajas, desventajas, oportunidades y limitantes que son gestionadas por las Direcciones de cada unidad académica.

2.2.4. Comisión de Trabajos Finales de Graduación (CTFG)

Las comisiones de trabajos finales de graduación en la universidad establecen un espacio para la asesoría y la aprobación de los trabajos finales de graduación que presenta el estudiantado de carreras de grado. Están regidas por lo dispuesto en el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, en el que se establece:

Cada unidad académica o sección regional deberá contar con una Comisión de Trabajos Finales de Graduación. Constituye una instancia permanente nombrada por quien ocupe la dirección de unidad para

organizar, dar seguimiento y aprobar las propuestas y los informes finales de trabajos finales de graduación. Estará conformada por quien ocupe la subdirección de unidad académica, sección regional o su representante, en el caso de las sedes por quien ocupe el vicedecanato o su representante, y al menos tres docentes con el grado académico mínimo de licenciatura y con experiencia académica. (UNA, 2017, art. 74)

Tal y como se menciona en la normativa institucional las CTFG son de carácter permanente y dentro de sus funciones están: recibir y valorar las propuestas de TFG de acuerdo con las diversas modalidades, comunicar a la dirección de la unidad académica la aprobación o no de las propuestas y anteproyectos, recomendar la conformación del comité asesor, recibir los informes finales y valorar su calidad para la presentación y defensa oportuna y elevar criterio sobre los informes finales.

La conformación de las comisiones de trabajo final de graduación por carrera de enseñanza ha permitido la revisión de los informes finales desde la parte del componente pedagógico como del componente disciplinar atendiendo de esta manera la diversidad de enfoques existentes según los intereses del estudiantado, por cuanto algunos trabajos se enfocarán más en el componente disciplinar y otros en el componente pedagógico, lo cual hace que la comisión de trabajos finales de graduación atienda esa diversidad y revise la calidad y exigencia con la que se realizan los trabajos finales (GD1).

5.6.3. Sujetos

Como parte de la gestión es vital considerar como categoría a los agentes que protagonizan los diversos procesos académicos y administrativos. Puntualmente en este apartado se hará referencia a los sujetos que intervienen en la ejecución de las carreras y, por tanto, en su gestión curricular, tales como: profesores (**PROF**), recursos humanos en el sector administrativo y paraacadémico (**RRHH**), personas graduadas (**GRAD**) y estudiantado (**EST**).

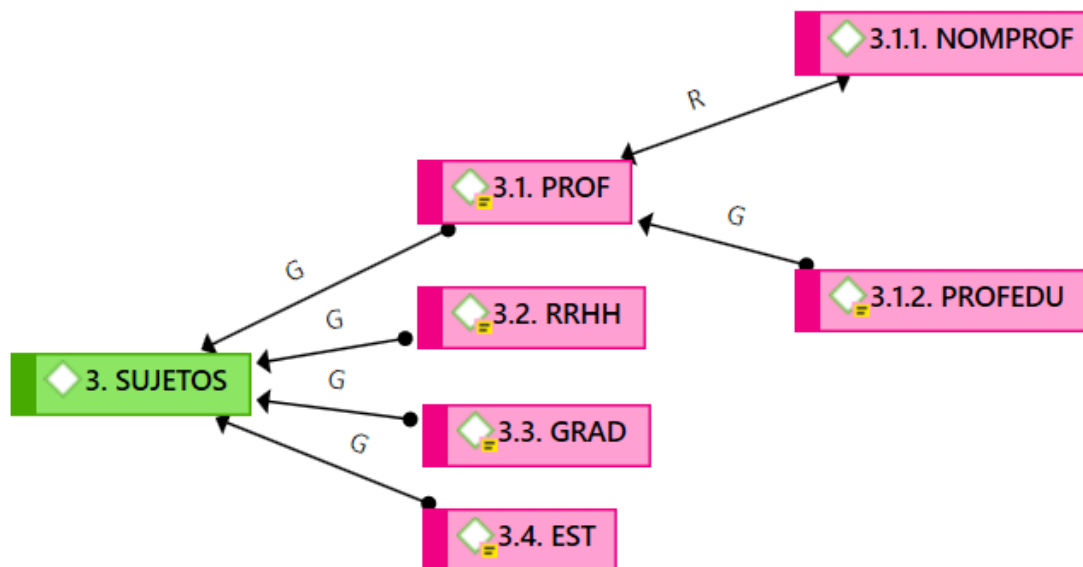


Figura 20 Mapa categorial relacionado con los sujetos que intervienen en la gestión de las carreras de enseñanza. La G refiere a elementos que son *parte de* y la R son subcategorías que *están asociados con*. Esta figura es elaboración propia

Como dato relevante de la investigación no se da protagonismo a la incidencia que las autoridades de las unidades académicas (dirección y subdirección) puedan tener en los procesos de gestión curricular. Se asumen las funciones y directrices emanadas de la normativa institucional (Estatuto Orgánico) para esos puestos y mencionadas en este capítulo en el apartado 5.6.1. *Articulación entre la estructura organizativa y el funcionamiento de la carrera* que refieren a temas como: convocatoria a reuniones, elaboración de planes operativos anuales, seguimiento y evaluación a esos planes, representación de unidad, ejecución de acuerdos y normativa, generación de climas laborales apropiados, articulación interna y externa de la unidad, asignación de carga académica y todo lo relacionado con el profesorado, promover cooperación internacional, rendición de cuentas e informes, atención a demandas o solicitudes estudiantiles, modificaciones y actualización al currículo y dar seguimiento a la acción sustantiva de la unidad: investigación, docencia y extensión.

Como dato relevante surge la necesidad de clarificar que las autoridades de las unidades académicas, si bien son relevantes en el proceso de gestión curricular, los aspectos mencionados no hacen alusión a este tipo de sujetos y, por tanto, no se les vincula como tales, por otra parte el tema que cobra relevancia es el del personal docente, en el tanto, mucho del éxito de la gestión curricular recae en el profesorado y por consiguiente se vincula con los profesores (**PROF**), los nombramientos docentes (**NOMPROF**) y con el personal académico de la División de Educología (**PROFEDU**).

3.1 Profesores (PROF)

Como elementos centrales de la gestión de las carreras y como gestores del currículo, el profesorado tiene un rol determinante en el éxito de las características que se desean formar en el estudiantado.

De esta manera, en las carreras de enseñanza participan docentes contratados por las unidades académicas de la especialidad y docentes contratados por la División de Educología que ofrecen los cursos del componente pedagógico. Todo el personal académico de la carrera cuenta con los requisitos para ofertar los cursos considerando los aspectos administrativos que exige la universidad como el perfil académico acorde e idóneo para los cursos y actividades académicas.

Según las necesidades de la carrera en todos los ciclos lectivos el estudiantado debe matricular cursos del componente disciplinar y del componente pedagógico por lo que eso demandaría articulación y coordinación entre el personal académico de todas las unidades académicas vinculadas en la ejecución del plan de estudios.

Motivo de los rediseños curriculares algunos cursos del componente pedagógico están siendo asumidos por la unidad académica a la que está adscrita el plan de estudios que en su mayoría son las unidades académicas que tienen mayor componente disciplinar. Esta situación se ha considerado como un aspecto favorable para el desarrollo de la carrera por cuanto los cursos los imparten docentes de la disciplina con formación en el área educativa que le permite desarrollar los cursos del componente pedagógico pero que, además, es contratado y supervisado por la unidad académica del componente disciplinar (PP1), esto les permite a las autoridades de la unidad académica:

1. Dar seguimiento al desempeño del personal docente.
2. Solicitar informes de ejecución al personal docente.
3. Evaluar y analizar los resultados de la evaluación del personal docente.
4. Exigir presencia y aportes al personal docente en reuniones de diversa índole.
5. Programar capacitaciones de actualización profesional para mejorar el desempeño docente (PP1).

Pese a que estos aspectos parecieran obvios, en la dinámica actual no es posible que la persona que asume el puesto de dirección convoque, supervise, evalúe o emita valoraciones sobre el personal académico de una unidad académica distinta en la que el asume el puesto de dirección (GD1) aspecto que ha dificultado la coordinación y la gestión curricular de las carreras.

Una de las “exigencias de este modelo es la planificación de los profesores involucrados” (PP2), por lo que hay unidades académicas que han optado por “nombrar profesores... de manera permanente para que se vaya dando una especialización y una realmente integración de ese profesor al trabajo de esta unidad académica, que diría que ese es uno de los logros de la acreditación” (PP2), de esta manera han resuelto algunas unidades académicas la vinculación del profesorado con la carrera y con las unidades académicas que participan de su ejecución, sin embargo, esto no es una constante ni está definido institucionalmente “lo que se ha logrado es un acuerdo tácito, no está por escrito, de mantenerse cierta regularidad de los docentes en la carrera, pero no... ya los procesos de nombramiento si se hacen de manera independiente” (PP2), por parte de cada unidad académica.

Otro aspecto que ha servido a lo interno de las carreras es la articulación entre las unidades académicas ejecutoras de currículo para hacer procesos de rediseño que implica un cambio de más del 50% de créditos en el plan de estudios, esto ha permitido

que el personal académico asuma compromiso y sentido de pertenencia a la carrera, permitiendo, además, el “conocimiento del docente real sobre qué es el currículo” (PP3) y que se comprenda la idea de que no es un profesor de la disciplina en particular, sino que es un profesor de una carrera de enseñanza de esa disciplina en particular:

...entonces esto se trabajó muy bien desde el currículo con el tema del perfil, diferenciando, yo diría que ahí fue donde incidió, y entonces no solamente incidió en cuanto al perfil del que se quiere formar sino en cuanto al de quienes forman. (PP2)

La determinación del perfil docente acorde al perfil profesional que se desea en cada carrera ha contribuido de manera significativa la gestión curricular, por cuanto el personal docente comprende su rol en cada curso y procura la vinculación temática entre la disciplina y la pedagogía desde cada curso:

...cuando tienes a un docente de la disciplina enseñándole currículo al estudiante que se está formando en esa disciplina, tienes un abordaje más específico que si tuvieras a un curriculista de por sí, lo mismo ocurre en evaluación o lo mismo ocurre cuando tienes que hablar de la práctica docente, no es lo mismo que te hable alguien desde tu disciplina, que te hable alguien de otro lado y lo otro que también es requisito acá es que tengan experiencia de aula. (PP5)

Esto hace que el personal docente sea consciente de su participación en una carrera de enseñanza de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo, de manera que cada uno se responsabilice de “tener vínculo con esa carrera, conocer cuáles son los objetivos, la misión, la visión de la carrera, qué es lo que se pretende de ese profesional en formación que yo voy a tener a mi cargo” (GD1).

Otro aspecto que ha contribuido a que el personal académico tenga un acercamiento con la carrera, es el cambio generacional, en el tanto, muchos académicos, con formación disciplinar pura, se han pensionado y han dejado plazas vacantes que han sido asumidas por nuevo personal que ha sido formado desde la disciplina y desde lo pedagógico y que además, se han especializado en didácticas específicas o han profundizado en el estudio de la formación de las diversas disciplinas (PP1), estos docentes, son de la unidad académica del área disciplinar lo que lo habilita para dar cursos del componente pedagógico pese a no estar contratados por la División de Educología. Esto ha hecho que se pierda el posicionamiento de la División en algunas carreras pues los docentes con preparación académica para el desarrollo de los cursos de la carrera están en las unidades académicas del componente disciplinar, nutriéndose así el desarrollo del modelo de formación.

Así entonces, la formación del profesorado es un elemento fundamental en la ejecución de todo currículo, pero, además, por la dinámica de estas carreras se vuelve imprescindible que el profesorado tenga disposición y actitud (PP1), por cuanto:

...podemos tener profesores de nuestra escuela, que tengan una muy buena formación, pero que no se involucran absolutamente para nada con ese enfoque y entonces han participado en reuniones, han participado, han sido parte de la comisión curricular y van a las reuniones de comisión curricular a sentarse y a ver el teléfono, o a sentarse a ver la presentación que están haciendo los demás y no a decir ni una sola palabra durante tres horas que están ahí reunidos. (PP1)

Lo anterior, denota la importancia del considerar la actitud del profesorado que corresponde entre otros aspectos, al compromiso que asume con la ejecución de la carrera en cuanto a la calidad de sus aportes académicos, así como a su anuencia y disposición “para trabajar en grupo, para coordinar con profesores del mismo nivel de carrera” y con el estudiantado. Además, la actitud del profesorado incide en cómo se desempeña en la ejecución de los cursos y su compromiso con la actualización profesional permanente.

Al respecto, se denota la divergencia existente entre el profesorado de las diversas unidades académicas que participan de la ejecución de las carreras, por cuanto, hay profesores que no se involucran como lo requiere la carrera, no asisten a las reuniones programas para los docentes por nivel y por carrera, no se involucran. En reiteradas ocasiones hay profesores que imparten más de un curso en la carrera y no realizan los reportes o los informes que corresponde para dar seguimiento a su actividad docente (PP1), “hay docentes que no se apropian de su papel como formador de profesionales en una carrera específica” (GD1).

5.1.1. Nombramiento de profesores (NOMPROF)

En las carreras de enseñanza, por su naturaleza, participan docentes que son nombrados por diversas unidades académicas, elemento que presenta situaciones a resolver en términos de la gestión misma. Al respecto, como resultado de la investigación surgen varios aspectos relacionados:

1. La selección del personal académico es responsabilidad de la unidad académica que, por su temática, debe impartir el curso, por lo que a nivel de carrera no se valoran los perfiles ni los curriculum vitae del personal docente, esta es una decisión completamente independiente por unidad académica (PP4).
2. La regularidad con la que se nombra el personal académico de la carrera: indistintamente si éste pertenece a una unidad académica u otra, la constante ha sido una situación para resolver, en el tanto, el personal académico que participa en el desarrollo de los cursos es nombrado por

las diversas unidades académicas que ejecutan la carrera y no en todos los casos mantienen el nombramiento de los docentes en los mismos cursos o en las mismas carreras (PP2).

Como acuerdo voluntario las unidades académicas han optado por nombrar al personal académico en una misma carrera, lo que permite mayor afinidad con el desarrollo de los cursos, conocimiento de las particularidades de la carrera y con el enfoque pedagógico y evaluativo, de manera que “se vaya dando una especialización y una realmente integración de ese profesor al trabajo” (PP2). Cabe aclarar que las unidades académicas pueden ofertar más de una carrera, por lo que el personal docente puede estar nombrado en las carreras de enseñanza o en las otras carreras que se oferten desde la Escuela.

3. Los procesos de nombramiento los realiza cada unidad académica para desarrollar cursos y actividades académicas de la carrera de enseñanza, esta situación propicia que no se atiendan, por parte de todo el profesorado, convocatorias a reuniones o a sesiones de actualización profesional y educación permanente dirigidas al profesorado de una carrera, por cuanto la obligatoriedad de asistencia se ejecuta sólo si la convocatoria la realiza el superior jerárquico, aspecto que en una carrera de enseñanza es difícil de coordinar dado que las unidades académicas manejan agendas diferentes y con ello no logran establecer días conjuntos de reuniones (PP5 y PP2).
4. El nombramiento del personal académico se ejecuta según lo establecido en el Reglamento de Contratación Laboral para el Personal Académico de la UNA, el cual dispone en primera instancia la asignación de carga académica a todo el personal que tenga nombramiento en propiedad (condición de estabilidad en la relación laboral por tiempo indefinido), posteriormente se asigna la carga a profesores en categoría de interinos (personal académico que no tiene una relación laboral indefinida con la institución) (PP4).
5. El nombramiento docente y la asignación de carga se realiza considerando los principios, valores y fines de la institución; el cumplimiento de los planes estratégicos y operativos de las unidades académicas y de la institución; la consistencia entre el perfil de la persona que se contrata con las áreas de conocimiento de la unidad académica; la vinculación entre el perfil de la persona que se contrata con los programas, proyectos y actividades académicas de la unidad; la optimización de los recursos y la existencia de contenido presupuestario (PP1).
6. Otro elemento que incide en la contratación docente es la evaluación del desempeño docente que se realiza cada período y el aporte que el académico realiza a la carrera, sin embargo, la decisión de contratación la realiza cada unidad académica por separado y no existen acuerdos conjuntos de nombramiento docente, aspecto que incide en el desarrollo de los cursos y actividades académicas, dado que en algunos casos se nombran docentes para completar jornadas académicas sin que existen afinidades a la carrera, buenos rendimientos en el desempeño o aportes al objeto de estudio de la carrera. Esta situación es importante regularla,

en el tanto no hay coordinación entre las unidades académicas para el nombramiento docente (PP4).

7. El nombramiento del personal académico sólo depende de la unidad académica a la cual está adscrito cada docente, de manera que ninguna otra unidad académica puede incidir en las decisiones que se tomen para la designación de los docentes en los cursos pese a que la carrera sea compartida. En algunas oportunidades se ha considerado la posibilidad de establecer una coordinación entre las unidades académicas que participan en la ejecución de las carreras para el nombramiento docente, sin embargo, se considera:

...no es factible, porque si definitivamente ningún director o ningún académico estaría de acuerdo, siendo de una unidad académica, que un director de otra unidad académica influya en su nombramiento, tal vez sea algo necesario, pero no es posible... cada unidad académica y cada docente, también, lo reclamarían definitivamente y con toda razón. (PP2)

8. Como parte del nombramiento del profesorado, dentro de la carga asignada a cada curso y actividad académica se considera el tiempo de lecciones y de contacto con el estudiantado, así como las horas para la planeación, participación en comisiones y reuniones, atención de estudiantes y actualización profesional.

La selección, el nombramiento y la estabilidad del personal docente son aspectos que están directamente relacionados con los procesos de gestión que se llevan a cabo en la carrera en el tanto, el personal académico es un elemento central para lograr el perfil profesional de cada carrera y el aprendizaje cognitivo del estudiantado, el desarrollo de habilidades y destrezas y el mejoramiento actitudinal de los docentes.

5.1.2. Profesorado de la División de Educología (PROFEDU)

Un componente importante en el desarrollo de las carreras es el profesorado de la División de Educología, estos profesores se distinguen del resto de académicos por ser profesores con una formación en la Enseñanza de alguna disciplina. Principalmente en el ciclo de cursos básicos participan docentes de cualquier área disciplinar y los cursos del ciclo especializado son impartidos por los profesores de la disciplina específica que se está formando, por ejemplo: ciencias, español, matemática, estudios sociales u otras.

Se destaca la participación del profesorado de Educología por cuanto las carreras demandan mayor compromiso en la asistencia a reuniones de la carrera y en la discusión o análisis de los programas de curso y cambios al plan de estudios (GD1).

Una particularidad es el hecho, de que Educología atiende a 12 carreras de la Enseñanza y debe distribuir su personal en la atención de los compromisos que la

participación en esas carreras demanda, eso implica atención de cursos, supervisión y acompañamiento en las prácticas profesionales, vinculación con las diversas comisiones de carrera y de unidad académica, así como atención de estudiantes y programación de eventos y actividades académicas. Esta situación dificulta las posibilidades del profesorado para participar de manera activa y recurrente en las comisiones asignadas por las unidades académicas “contraparte”, es decir, las actividades que demande la unidad académica del componente disciplinar.

Este accionar ha promovido en las unidades académicas del componente disciplinar la consideración de una separación o rediseño del plan de estudios que tenga como consecuencia el desarrollo de la carrera de manera independiente, sin que se considere una carrera compartida para la enseñanza de profesores de secundaria. Varias unidades académicas han analizado la posibilidad, sin embargo, han concluido en la necesidad de capacitar al personal académico en el área pedagógica y de didácticas específicas (PP1), así como proponer y desarrollar investigación en el área educativa para garantizar el conocimiento y la experiencia en la enseñanza, y así desarrollar la carrera, siempre bajo un modelo de formación simultáneo, pero no compartido.

3.2. Recursos Humanos (RRHH)

Si bien el profesorado de la carrera es parte del recurso humano, por la particularidad y la importancia de la temática se consideraron como un elemento aparte. En este apartado se hará alusión al personal administrativo de apoyo a la gestión y al personal de apoyo académico con el que cuentan las unidades académicas para el desarrollo de las carreras de enseñanza.

Las unidades académicas cuentan con asistentes administrativos, secretarías y otra serie de puestos para el apoyo a las labores propias de los cursos y de las actividades académicas, el cual depende de la naturaleza de la carrera. Así entonces, una carrera puede tener desde bodegueros hasta asistentes de laboratorio, algunos de ellos nombrados en cargos administrativos o paraacadémicos.

Todo el recurso humano administrativo de las unidades académicas es nombrado, como apoyo a las unidades académicas mismas y no a las carreras, por tanto, es otra situación que coordinar o regularizar en la universidad en el tanto este personal responde a las indicaciones y directrices de unidad académica y no de carrera. De manera que, “siento yo que no dan abasto con todo lo que tienen que atender, así de sencillo, entonces yo siento que un apoyo en recurso humano, a la parte académico-administrativa es necesario... porque, tenemos que dividir el recurso humano entre más carreras” (GD1).

3.3. Personas graduadas (GRAD)

Un aporte relevante para el mejoramiento de las carreras, en cuanto a su proceso de aprendizaje y su gestión, así como la vinculación con la sociedad, lo aportan las personas graduadas.

Cabe destacar que las carreras de enseñanza tienen a nivel nacional un alto protagonismo en áreas laborales propias de su disciplina como en otras afines dado su dominio temático y sus habilidades para desarrollar guías didácticas y para enseñar sobre las diversas disciplinas según sus áreas de especialidad. El acercamiento con estos sujetos le permite a la carrera mejorar en las áreas que se puedan considerar prescindibles o que se deban adaptar a las nuevas tendencias del mercado laboral, además, permiten la posibilidad de nutrir a la carrera con temáticas que se consideren relevantes o emergentes:

... de alguna u otra forma los graduados pueden presentar o pueden generar una realimentación tan enriquecedora para el currículo, pero no siempre se les puede tomar en cuenta... nosotros logramos acercarnos a algunos graduados y ellos nos dieron a nosotros luces importantísimas del mercado laboral que nosotros tal vez no hubiésemos podido visualizar si no los hubiéramos llamado. (PP3)

Tal y como se menciona no siempre es fácil contar con la participación de las personas graduadas, sin embargo, las carreras estudiadas se interesan por mantener una relación permanente con estos sujetos en el tanto su condición de carreras acreditadas así lo requiere, además, mantienen constante comunicación con el envío de formularios y boletines para la capacitación y la educación permanente.

3.4. Estudiantes (EST)

Los postulantes a las diversas carreras de enseñanza pueden ingresar por las distintas modalidades que establece la Universidad, particularmente en el Reglamento General de Admisión, Seguimiento y Permanencia de la Universidad Nacional (2015), que señala en el artículo 20 las siguientes modalidades:

1. Modelo de estratificación y tipificación: este modelo tiene como objetivo garantizar el ingreso de candidatos de todas las zonas geográficas del país y de todos los sectores sociales, para lo que se utilizan dos indicadores uno de corte social y otro técnico que están determinados por una serie de variables que determinan la estratificación y la selección del estudiantado.
2. Reconocimiento y equiparación de cursos: que se hayan aprobado en otras instituciones de educación superior nacionales o internacionales.
3. Reconocimiento de títulos: es el reconocimiento de los certificados académicos que otorgan un grado académico específico.
4. Convenios interinstitucionales, nacionales e internacionales: debidamente aprobados y en ejecución que posibiliten la ejecución de carreras.
5. Grupos de interés institucional: para lo cual se definirán las condiciones específicas que cubran la necesidad de formación demandada.

6. Estudiante extraordinario: se consideran en esta condición el estudiantado que demuestra una actitud superior en el área de conocimiento de la carrera y que ingresa a ella al margen de los requisitos establecidos, para mantener su condición de estudiante extraordinario podrá matricular de manera consecutiva hasta un máximo de dos ciclos lectivos.
7. Estudiante especial: se considera de esta manera al estudiantado que está inscrito en otra institución de educación superior y que demuestre haber aprobado los cursos del primer año de la carrera y que desean continuar sus estudios en la UNA o matricular uno o más cursos en carreras de grado o posgrado.
8. Reconocimiento de créditos: proceso que debe realizar el estudiantado que cuente con créditos aprobados en el sistema de formación universitaria y que solicite ingreso a una carrera para la cual se validará su condición y se definirá la continuación en la carrera a la que solicita ingreso, para ello se deberán reconocer un mínimo de 36 créditos.

Además, el estudiantado regular también puede solicitar ingreso a las carreras, mediante las modalidades descritas en Manual General de Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional (2015a):

1. Traslado de sede a la misma carrera.
2. Cambio de carrera.
3. Segunda opción de carrera.
4. Equivalencia de cursos.
5. Reconocimiento y equiparación de cursos.
6. Convenios internacionales.
7. Graduados de la Universidad Nacional.
8. Reconocimiento de título universitario.
9. Tronco común.
10. Créditos complementarios.
11. Reingreso.
12. Reconocimiento de créditos.

Todo el estudiantado que ingresa a la Universidad Nacional debe cumplir una serie de requisitos y procedimientos establecidos en la normativa institucional que implican: la aplicación como postulante, la selección que determina los elegibles a carrera y la etapa de admisión que determina las personas que ingresan a carrera según el cumplimiento de los criterios establecidos.

El estudiantado de las carreras de enseñanza se inscribe, al ingresar a la universidad, en la unidad académica a la cual está adscrita el plan de estudios. Esta determinación se asume por parte de la universidad a fin de no contabilizar dos veces al estudiantado y de esta manera evitar la inflación en las estadísticas universitarias. Esto se presenta solo para el caso de la inscripción del estudiantado y su debido seguimiento, en cuanto a historial académico, realización de trámites y otros aspectos que requieran ser formalizados en la institución.

De esta forma, el estudiantado se vincula mayoritariamente con la unidad académica que imparte el componente disciplinar y ve en la unidad académica que imparte el componente pedagógico, una unidad de apoyo o de servicio para la carrera

(PP3), esta situación se busca mejorar por parte de las unidades académicas para lo cual realizan procesos de inducción a la carrera, en los cuales les explican al estudiantado la dinámica con la que se desarrollan los cursos y las diferentes unidades académicas que participan en la carrera, así como las implicaciones de traslado que tiene el hecho de que los cursos se oferten en diferentes edificios universitarios e incluso en algunos casos en diferentes Campus. Los elementos descritos no en todos los casos son gestionados de manera conjunta entre todas las unidades académicas que participan de la carrera y en su mayoría su ejecución recae, nuevamente, en la unidad académica a la que está adscrita el plan de estudio.

Tal y como se expone en los informes de autoevaluación que realizan las carreras estudiadas en el proceso de inducción se informa al estudiantado sobre las características con las que se imparte la carrera, así como elementos del plan de estudios, tales como la obligatoriedad de aprobar los cursos de estudios generales y los cursos optativos, así como el tiempo promedio de graduación, costos, normativa, fechas, trámites y otros servicios que brindan las unidades académicas y la universidad.

Durante el desarrollo de la carrera, el estudiantado:

1. Matrícula y aprueba todos los cursos y actividades académicas establecidos en el plan de estudios que se ejecutan por las diversas unidades académicas participantes.
2. Participa de actividades, programas y proyectos que le permitan vincularse con el contexto y con la atención de necesidades.
3. Participa de acciones conjuntas con el profesorado de la carrera tales como conferencias, simposios, congresos y todo tipo de actividades académicas.
4. Realiza prácticas en el contexto de su profesión, algunas de ellas prácticas dirigidas y otras como prácticas de curso.

Particularmente en el desarrollo de los cursos el estudiantado tiene vinculación con la teoría y la práctica, así como con el desarrollo de destrezas instrumentales en idiomas y en tecnologías de la información y la comunicación, se vinculan con estrategias didácticas que propician el aprendizaje y el desarrollo de pensamiento crítico y científico, todas estas características se particularizan según la unidad académica que imparta el curso y en las carreras estudiadas se evidencia la disparidad entre el desarrollo de los programas de curso, cuando las unidades académicas de la especialidad desarrollan sus cursos con un enfoque por objetivos y el componente pedagógico se desarrolla por un enfoque de pregunta generadora.

5.6.4. Factores Académicos (FACD)

Los factores académicos guardan relación con otras categorías tales como el modelo de gestión (**MODGEST**), los **SUJETOS** y los factores administrativos (**FADM**). Por ello se relacionan a su vez con otras subcategorías como lo son el diseño curricular (**DISCU**), el modelo simultáneo de enseñanza (**MODENS**) y la evaluación del desempeño docente (**Evaldo**), el personal académico (**PROF**) y el estudiantado (**EST**).

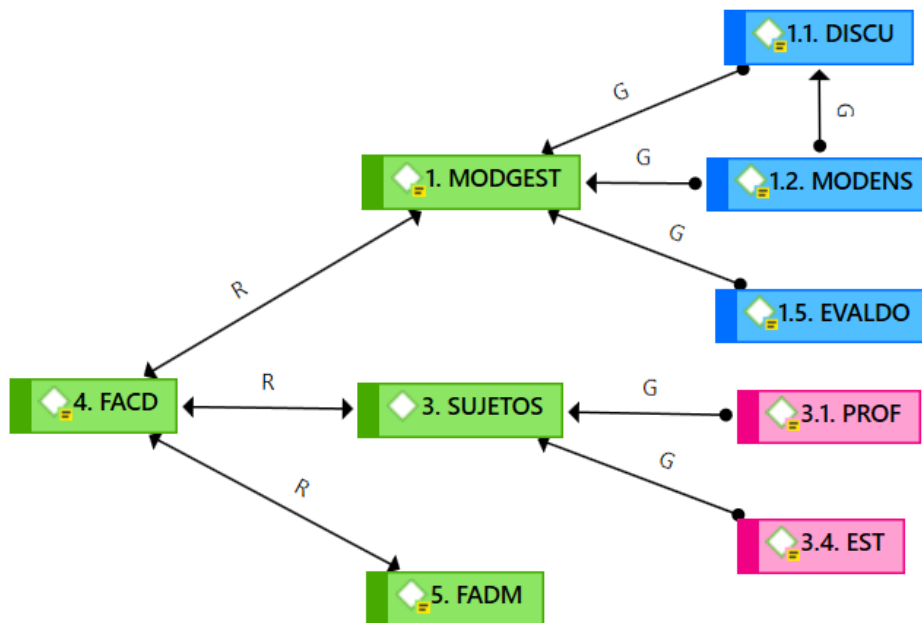


Figura 21 Mapa categorial relacionado con los Factores Académicos que inciden en la gestión. La G refiere a elementos que son *parte de* y la R son subcategorías que *están asociados con*. Esta figura es elaboración propia.

De la investigación se desprende que los factores académicos se relacionan dos de los grupos de sujetos que intervienen en la ejecución de los planes de estudios, particularmente docente y estudiantes.

En relación con el profesorado se consideran aspectos de relevancia:

1. La relación y vinculación existente entre el profesorado a cargo del desarrollo de los cursos, particularmente para “para trabajar en grupo, para coordinar con profesores del mismo nivel de carrera” (PP1).
2. Formación del profesorado y su disposición para participar de las reuniones de carrera, colaboración conjunta para la programación y la planeación de cursos.
3. La afinidad del profesorado con el estudiantado, que imposibilita el desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal, en el tanto:

...yo puedo tener buena formación, estoy de acuerdo con el enfoque del plan de estudios, pero soy un poquito grosero con los estudiantes o poco más que un poquito o no muy abierto a escuchar sugerencias o estas otras actitudes ya propiamente hacia el estudiante. (PP1)
4. Compromiso y vinculación con la carrera en cuanto a su ejecución y su mejoramiento para participar de las modificaciones curriculares parciales, rediseños curriculares integrales, diseños completos de nuevos planes de estudio.
5. Selección y nombramiento del personal docente, así como vinculación con los procesos de coevaluación, análisis de la evaluación docente.

Otros aspectos relacionados con los factores académicos están vinculados con el estudiantado, en el tanto, son los principales beneficiarios de una adecuada gestión curricular al momento de matricular y desarrollar los cursos y actividades académicas incluidas en el plan de estudios, realizar diversos trámites académicos pero de impacto administrativo también, tales como reconocimientos, equiparaciones, equivalencias, planes de estudio terminales, planes de transición entre los planes declarados terminales y los nuevos planes de estudio, los diversos aspectos relacionados con la gestión de la calidad, y la coordinación entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios.

5.6.5. Factores Administrativos (FADM)

Todos los procesos de gestión curricular se gestan en el marco de procesos administrativos que inciden a su vez en su ejecución, en particular las carreras de enseñanza se vinculan con factores de índole administrativa que tiene vinculación con dos o más unidades académicas y que están asociados a procesos institucionales de corte normativo (**NORM**) y burocrático (**BUROC**), además, se enmarcan en los lineamientos institucionales (**LIMINST**) y tienen relación con todas las áreas de la ejecución de las carreras tales como profesorado, materiales e insumos. Estos factores de orden administrativo están vinculados, además, con otras categorías de la gestión tales como el modelo de gestión (**MODGEST**), los factores académicos (**FACD**), y los recursos (**RECUR**) en general.

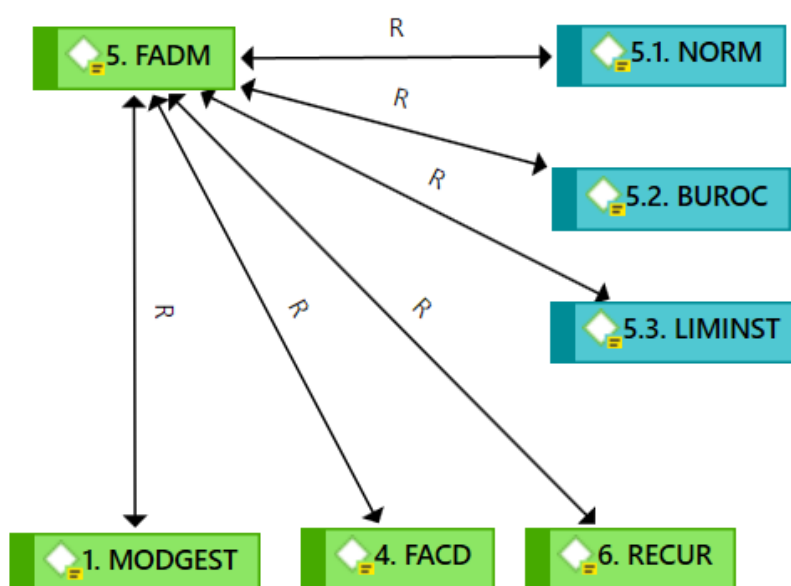


Figura 22 Mapa categorial de los factores administrativos vinculados con la ejecución de los planes de estudio de formación de profesores de secundaria. Todas las categorías y subcategorías *están asociadas con* por lo que se representa la relación con una R. Esta figura es elaboración propia.

El modelo de gestión (**MODGEST**) y los factores académicos (**FACD**) ya fueron expuestos, sin embargo, son categorías relacionadas con los factores administrativos por su naturaleza, desarrollo y vinculación tal y como aparecen en la figura anterior.

Particularmente, los factores administrativos destacados por los gestores curriculares refieren a:

1. Nombramientos del personal académico, determinado en la categoría **PROF** y **NOMPROF**, así como **EVALDO** (PP2).
2. Recursos, como todos aquellos insumos indispensables para la ejecución de la carrera y que son aportados por todas las unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios sea en calidad de unidad académica que comparte la carrera o como unidad académica que brinda cursos de servicio que contribuye a la formación del profesional en el área (PP2).
3. Coordinación de aspectos propios de la ejecución de los cursos y de las actividades académicas, tales como: determinación de horarios, requerimientos especiales de los cursos y de los grupos o promociones de estudiantes, verificación de información en los sistemas institucionales, sea ésta información del estudiantado; de los planes de estudio como requisitos, correquisitos; de los cursos y sus particularidades como tipo de curso; requerimiento de equipamiento especial o particular según la carrera (PP3).
4. El personal administrativo que coadyuva en el desarrollo de la carrera, sus capacidades, así como las funciones definidas en el Manual de Puestos de la universidad (PP3).
5. La atención a las necesidades educativas especiales de la población estudiantil y la determinación de cupos de ingreso a carrera que tiene impacto en la gestión (PP5).
6. Vinculación de la carrera con el contexto, las necesidades sociales, los sectores empleadores y los fondos de cooperación externa (PP2).

5.1. Normativa (NORM)

La normativa institucional en materia curricular está definida y se complementa con normativa específica relacionada con la ejecución de los planes de estudio y con aspectos de índole estudiantil, no obstante, las carreras de enseñanza duplican, triplican o cuadruplican los procedimientos para el diseño, modificación, rediseño o aprobación de nuevos planes de estudio según la cantidad de unidades académicas que participen en su ejecución, lo que provoca ineficiencia en las dinámicas internas de las carreras por los tiempos que tardan en las consultas y aprobaciones respectivas en los órganos estatutarios definidos.

La normativa debe ser clarificada para las carreras de enseñanza aspecto que tiene relación con lo establecido en los Lineamientos Institucionales y se deben generar propuestas institucionales ágiles y oportunas.

5.2. Burocracia (BUROC)

Otra categoría que se destaca en cuanto a los factores administrativos refiere al aspecto burocrático, que está ligado con los lineamientos institucionales y con la normativa institucional. Esta categoría es propia de las instituciones, la naturaleza de

los aspectos organizativos, incluyen un inevitable grado de burocracia, esto se incrementa cuando para los procesos se requieren vistos buenos de todas las unidades académicas que participan de la ejecución de las carreras. Al respecto, un gestor del currículo señala:

...se ha detectado, que un espacio en la Biblioteca no es apropiado para personas con ciertas necesidades, entonces hacemos la solicitud al Decanato para que haga la solicitud de rectificación de este problema, entonces nos envían a Planeamiento Espacial para que ellos vengan a realiza la visita y esa visita va a tomarse meses, nada más para que vengan a ver qué es lo que se requiere, después de eso hay que hacer ya una solicitud formal para el espacio y esa solicitud del espacio no va a estar lista hasta dentro de dos años porque necesitan hacer un plano y porque necesitan un montón de cosas, no se cuenta con las acciones expeditas que se requieren para que nuestros propios procesos sean eficientes, entonces se vuelve una papelería que alguien dejo, y como lo hemos dicho tanto las Coordinaciones, como las Subdirecciones y las Direcciones son temporales, entonces uno hace una requisición ahora y va a estar lista hasta dentro de seis, siete años, porque los procesos se vuelven así de complicados. (GD1)

5.3. Lineamientos Institucionales (LIMINST)

Un aspecto relevante de proceso de gestión de las carreras de enseñanza refiere a la omisión de los lineamientos institucionales en esta materia, particularmente la universidad tiene establecidos los “Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la Enseñanza de...” (UNA, 2012a), estos lineamientos centran la atención en el diseño y señalan:

1. La necesidad de conformar, para el proceso de diseño, una comisión interunidades conformada con personal académico de todas las unidades académicas vinculadas en el desarrollo del plan de estudios.
2. El diseño debe abordar elementos pedagógicos y de la especialidad de manera integral que se vea reflejado en el objeto de estudio, en las áreas disciplinares, en los ejes curriculares, en el enfoque pedagógico y evaluativo y en el perfil profesional.
3. El plan de estudios de las carreras compartidas debe incorporar elementos de la flexibilidad curricular relacionados con:

1. Cursos colegiados
2. Cursos optativos
3. Atención de las necesidades particulares de la especialidad
4. Relación entre los contenidos de los cursos para integrar los aportes de cada componente.
5. Competencias de tipo personal y profesional acordes con las demandas y las necesidades
6. Los mecanismos de coordinación entre las unidades académicas los cuales deben estar explícitos en los planes de estudio (UNA, 2012a).

Si bien los lineamientos para este tipo de carreras están definidos en la universidad, estos refieren únicamente a aspectos relacionados con el diseño y se omite el componente de la gestión curricular y la ejecución del plan de estudios, al respecto de la investigación se desprende que las personas gestoras del plan de estudios señalan:

1. "...los que hemos funcionado sobre esas dinámicas compartidas, sabemos que los lineamientos no siempre se apegan a la realidad de las unidades académicas, porque somos muchísimo más complejos" (PP3).
2. ...no está todo articulado de esa forma, entonces si es necesario darle claridad al modelo institucional sobre cómo se va a gestionar todo esto que está vinculado, pero no es solo darle claridad, sino el compromiso de asegurarse que se haga y esto tiene sus precios políticos también, porque implica ceder espacios o implica coordinar cosas que no se quieren dejar de lado. (PP5)
3. "Ni en la misma institución hay una buena concepción de lo que debe ser una carrera interunidad" (GD1), los departamentos administrativos de la Universidad no tienen claridad respecto a cómo tramitar las solicitudes de las carreras compartidas, se destacan aquí el Departamento de Registro, el Departamento de Financiero y el Departamento de Bienestar Estudiantil.
4. ...debería haber esos lineamientos institucionales que clarifiquen muy bien desde la gestión, como estamos hablando aquí, desde la gestión curricular, desde el diseño curricular, desde la gestión estudiantil, desde el mismo presupuesto cómo se debe gestar, para que no quede a la buena de las voluntades de las personas que estemos en el momento. (GD1)

Planteado lo anterior, se sugiere la elaboración de lineamientos institucionales que atiendan los principios de la gestión curricular en las carreras de enseñanza y permitan la adaptación a las particularidades de las especialidades, en este sentido, se sugiere el acatamiento obligatorio que regulen el quehacer de las carreras, de las unidades académicas y de los diversos departamentos de la universidad.

5.6.6. Recursos (RECUR)

Como parte de la ejecución de las carreras son indispensables una serie de recursos para la puesta en práctica de los cursos y actividades académicas, al respecto: los recursos tecnológicos (**RECTEC**), los recursos didácticos (**RECDID**), el presupuesto (**PRES**), la infraestructura (**INFRA**) y el sistema (**SIST**), así como los recursos humanos (**RRHH**) y los lineamientos institucionales (**LIMINST**), estos dos últimos, ya analizados anteriormente son fundamentales para el desarrollo de las careras.

Los recursos son provistos por las unidades académicas que participan de la ejecución de la carrera de manera que son compartidos y administrados por las Escuelas que desarrollan cursos o actividades académicas según el plan de estudios, es decir, en una misma carrera se aportan recursos de toda índole desde las unidades académicas del campo disciplinar, del componente pedagógico y de los cursos de servicio que se ofrecen para el desarrollo de destrezas instrumentales tales como idiomas, tecnologías, matemáticas u otras temáticas.

Estas categorías y subcategorías se exponen en la siguiente figura:

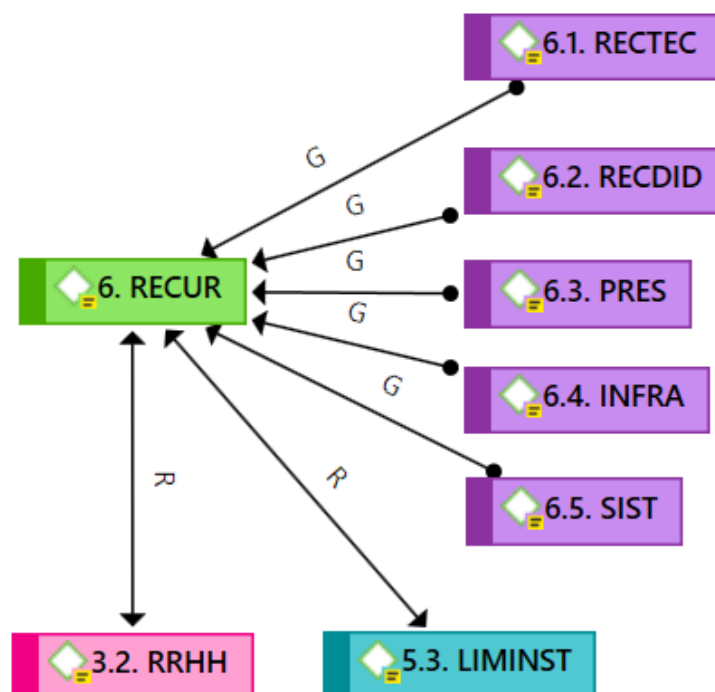


Figura 23 Mapa Categorial de los elementos relacionados con los recursos. La G refiere a elementos que son *parte de* y la R son subcategorías que *están asociados con*. Esta figura es elaboración propia.

Por tanto, la administración de los recursos representa un reto para las carreras de enseñanza y es uno de los aspectos que más cuesta coordinar (PP2), debido a que la mayoría de las unidades académicas ofrecen más de una carrera o participan en más de una carrera por lo que “ceder recursos, muchas veces se puede ver como el debilitamiento de la unidad o el debilitamiento de los recursos, o que se está cediendo a expensas de la otra carrera” (PP2), esta situación afecta el proceso de aprendizaje y con ello la gestión curricular de las carreras, supeditando así lo académico a lo administrativo.

La desproporcionalidad de los recursos es otro elemento para considerar dado que la asignación se realiza en la universidad para cada unidad académica y no para cada carrera en particular, mediante criterios históricos y algoritmos que establecen indicadores propios, aspecto que será profundizado en el componente presupuesto (**PRES**).

Adicionalmente, la insuficiencia de recursos es un tema recurrente en las unidades académicas considerando las demandas actuales y las necesidades en áreas de docencia, investigación y extensión, solo por citar un ejemplo, en todos los informes de autoevaluación se han determinado requerimientos puntuales y se han incluido en todos los compromisos de mejoramiento solicitudes de tiempos para el desarrollo de estas áreas. De manera que, las personas gestoras del currículo concuerdan que:

1. “uno puede intentar hacer las cosas lo mejor que se pueda, maximizar los recursos, etc., etc., pero si hay recursos que no son suficientes, materialmente ¿cómo se va a hacer?” (GD1).
2. ...también pasa por una cuestión presupuestaria, se nos exige gestión de calidad, pero también es importante tener los recursos para mantener esa gestión de calidad, uno hace lo que puede con los recursos que tiene y trata de maximizarlos, pero hay veces que no se puede. (GD1)

Es evidente que el tema presupuestario es álgido en la gestión de cualquier carrera, no obstante, es un aspecto de índole institucionales que no refiere únicamente a la disposición de recursos, sino incluso a la distribución de esos recursos, aspecto que depende de las gestiones académico-administrativas que se realicen desde los puestos de dirección de las unidades implicadas.

6.1. Recursos Tecnológicos (RECTEC)

El tema de recursos tecnológicos describe una particularidad que está condicionada a la realidad de cada carrera por su naturaleza y su área temática. Cada carrera utiliza recursos tecnológicos específicos de acuerdo con su objeto de estudio, sin embargo, las carreras tienen como constante, el mejoramiento de los recursos tecnológicos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación “para poder tener la posibilidad real de cambio de modalidades en el currículo o introducción de otras modalidades” (PP2). Esta necesidad es también sentida en la posibilidad de adquisición de recursos particulares o especializados según las particularidades temáticas.

Del estudio se desprende que en su mayoría las carreras cuentan con los recursos tecnológicos específicos para desarrollar sus cursos, y más recientemente, su atención se ha centrado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de la docencia y en menor proporción para la generación de redes de investigación que permitan la difusión y divulgación de los resultados obtenidos en los diversos PPAA, así como para su uso en la extensión.

6.2. Recursos Didácticos (RECDIC)

Los recursos didácticos se dan en dos vías: una relacionada con los recursos disponibles para el desarrollo de los cursos y de las actividades académicas en las carreras, para lo cual el profesorado debe también, formarse y profesionalizarse; y otros relacionados con la formación que recibe el estudiantado en esta materia. Ambas áreas están estrechamente relacionadas y su efecto en la gestión del currículo es vinculante para el desarrollo de conocimientos de habilidades y destrezas según los perfiles profesionales establecidos en los documentos de planes de estudio.

Una de las demandas de las carreras a la administración institucional es poder contar con espacios específicos de formación en donde el profesorado y el estudiando se vean ampliamente beneficiados para el desarrollo de la práctica docente profesional.

Según los aportes de uno de los gestores del currículo que se consultó para esta investigación aduce:

Podemos empezar con un espacio de recursos didácticos para que ese profesor que tiene que ir al aula, en algún momento, no tenga que esperar llegar a un colegio y darse cuenta... que tiene pocos recursos... para poder trabajar, sino que desde su formación se dé cuenta qué otros recursos pueden utilizar, que se hace en los cursos de Educología ¡sí!, pero ocupamos un espacio específico. (GD1)

De manera que, una posibilidad de mejora en los recursos didácticos con los que podría contar el profesorado beneficiaría de manera directa la formación de los profesionales en el área de la educación secundaria, sobre todo por la afinidad temática. Todas las mejoras que se realicen en el tema de recursos para la gestión de la carrera tendrán como principal beneficiado al estudiantado.

6.3. Presupuesto (PRES)

Tal y como se ha mencionado en los párrafos anteriores, el presupuesto es asignado a las unidades académicas según criterios institucionales, determinados por el algoritmo específico que establece que a todas las unidades académicas se les asigna el mismo presupuesto de operación del año anterior, más la inflación, lo cual se ajusta a la tasa promedio de variación interanual de los indicadores estableciendo parámetros máximos de aumento y de disminución presupuestaria.

Además del presupuesto asignado institucionalmente las unidades académicas tienen la posibilidad de gestionar presupuesto externo por medio de convenios, vinculación externa o venta de servicios, ese presupuesto adicional puede ser utilizado en actividades relacionadas con la docencia, la investigación y la extensión. Al respecto, “a veces no se tiene el dinero, pero si negociaciones para o aprovechamiento de oportunidades que abre la universidad para conseguir los recursos como por ejemplo lo que era los fondos concursables” (PP2).

De esta forma, cada unidad académica tiene presupuestos propios y externos que son distribuidos a lo interno, según las necesidades de cada unidad considerando prioritariamente cubrir los requerimientos en materia de carreras y oferta docente, sin que exista un presupuesto por carrera. Así lo afirma una de las personas participantes:

los presupuestos son completamente separados, independientes, si ellos pueden ofrecer los cursos que tengan con su dinero, con sus horas y nosotros trabajamos con nuestras horas. Lo que se hace es jugar un poco con las horas y ver donde hay más necesidad, pero son presupuestos completamente independientes. (PP4)

En este sentido, se afirma que “el modelo en la Universidad funciona, porque hemos logrado formar con calidad y con resultados evidentes al estudiantado, pero que tendría elementos donde uno podría pensar que se debe mejorar o repensar el proceso” (PP5).

El presupuesto institucional de cada unidad académica es un factor que incide directamente en la gestión de las carreras en el tanto, indudablemente el tema presupuestario tiene incidencia directa (GD1). Por citar un ejemplo, la conformación de las diversas comisiones que contribuyen con la gestión curricular de las carreras debe tener representantes de todas las unidades académicas participantes en la ejecución del plan de estudios, tal y como lo establecen los lineamientos institucionales, aspecto que no en todos los casos se cumple por la falta de presupuesto, este es un aspecto mencionado por una de las personas gestoras del currículo:

Indiscutiblemente va a ver una necesidad y un requerimiento de presupuesto si estamos hablando que no podemos coordinar adecuadamente, porque solo hay un representante en las comisiones de acreditación, por parte de Educología, cómo lo vamos a hacer para poder nombrar dos representantes en cada una de ellas si no tenemos el presupuesto. (PP6)

De esta manera, los requerimientos presupuestarios contribuyen a:

1. Nombramientos de docentes para los diversos cursos y actividades académica establecidas en el plan de estudios.

2. Distribución del estudiantado considerando la infraestructura y los demás recursos de las unidades.
3. “Mantener esa gestión de calidad, uno hace lo que puede con los recursos que tiene y trata de maximizarlos, pero hay veces que no se puede” (GD1).
4. Mejorar la gestión de las carreras considerando aspectos administrativos y académicos.

6.4. Infraestructura (INFRA)

En este apartado se consideran todos los espacios físicos que se requieren para la ejecución de la carrera, se consideran: aulas, laboratorios, infraestructura especializada según las áreas de especialidad, espacios para las oficinas de las unidades académicas, espacios sociales que promueven la vida universitaria y otros espacios para el desarrollo académico del estudiantado.

Gestionar esos espacios en la universidad implica coordinación con otros departamentos institucionales, tal es el caso de las aulas y los laboratorios que los asigna el Departamento de Registro según la programación horaria que realiza cada unidad académica en las fechas establecidas institucionalmente en el período lectivo anterior al momento en que se requieran, esto implica coordinar horarios entre los cursos de las diversas unidades académicas que participan en la ejecución de las carreras.

Por lo anterior el estudiantado tendrá que dirigirse a los espacios asignados no solo a una unidad académica en particular, sino a los diversos espacios que tiene establecidos la universidad, algunos de ellos particulares para la especialidad son administrados por la propia unidad académica.

En general las carreras estudiadas utilizan infraestructura institucional y, por tanto, esto implica vinculación con la gestión educativa que se realice a lo interno de la universidad.

6.5. Sistema Institucional

Referido a los sistemas de información institucionales que se utilizan como apoyo a la gestión curricular de las carreras, que para tales efectos se conciben: el sistema de recursos humanos, en el que se registran todas las características profesionales y laborales del personal académico y administrativo; el sistema de información académica (SIA) que registra toda la actividad en términos de los programas, proyectos y actividades académicas; el sistema de información institucional (BANNER) para efectos de la información relacionada con las carreras y los cursos; el sistema de gestión académica (SIGESA) compuesto por una serie de módulos que contribuyen al registro de información, seguimiento, trazabilidad y evaluación (PP3).

5.6.7. Acreditación (ACRED)

Una categoría que ha contribuido en los procesos de gestión curricular es el proceso de acreditación que han realizado las carreras de enseñanza. Precisamente, el

cambio en la organización y el mejoramiento continuo, así como el compromiso por los procesos de calidad asumidos por las carreras en la autoevaluación han generado diferencias significativas en la gestión de las carreras.

De esta forma, las unidades académicas que participan de la ejecución de las carreras han pasado por procesos de organización para atender las exigencias de la agencia acreditadora que establece el cumplimiento de criterios y estándares establecidos en el Manual de Acreditación oficial nacional.

Como ventajas de la acreditación, las personas participantes manifiestan:

1. Es una revisión de la carrera. Bajo la revisión de criterios y estándares establecidos por un ente externo de la universidad que establece los parámetros mínimos de calidad (PP5).
2. Requiere la conformación de una comisión de acreditación que lidera y guía el proceso, esta comisión de autoevaluación está integrada por miembros de las unidades académicas que participan de la carrera, de manera que “quién entonces se encarga de hacer ese vínculo son los representantes de ambas escuelas, y ahí es donde se da esa coordinación más permanente que se da en el proceso” (PP5).
3. El proceso de autoevaluación implica la generación de mecanismos de comunicación entre las unidades académicas que participan de la ejecución de las carreras (GD1).
4. En el caso nuestro tengo que reconocer que en la parte de los procesos de acreditación ha sido muy bueno, lo que ha sido la coordinación con la Escuela o con el Departamento de Educología, hemos tenido una colaboración de tú a tú, en el proceso realmente en la comisión, en la parte esta del proceso de acreditación hemos tenido siempre la participación de compañeros de Educología y hemos encontrado siempre las respuestas al proceso, en ese sentido yo creo que ha sido excelente.
(GD1)
5. La autoevaluación revela las deficiencias o debilidades en varias dimensiones que inciden en la gestión de la carrera tales como: relación con el contexto, recursos, proceso educativo y resultados, principalmente (PP2).
6. Se combinan dos tipos de evaluación, una interna gestada por los mismos sujetos que participan de la carrera y la evaluación externa que realizan los pares contratados por la agencia acreditadora para que coteje, confirme y corrobore la información que se ha presentado en el informe de autoevaluación (PP5).
7. Implica la elaboración de un compromiso de mejoramiento, que es propuesto por la comisión de autoevaluación y ratificado a nivel institucional por las instancias de autoridad universitaria (GD1).

8. Se comparten beneficios de la acreditación entre las unidades académicas y en las mismas unidades académicas con las otras carreras que se ofertan desde cada unidad. Son beneficios colectivos institucionales de mejoramiento y calidad (PP2).

De las seis carreras estudiadas se constató que uno de los principales vínculos entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios es la acreditación, por la naturaleza del proceso, el interés común y los requerimientos mismos de organización, información y seguimiento.

Pese a las ventajas que convienen con la acreditación, siempre se presentan algunas diferencias para las unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios, algunas situaciones son:

1. En su mayoría el trabajo y la responsabilidad es asumida por la unidad académica que tiene mayor componente académico en la ejecución del plan de estudios, es decir, a la unidad académica a la que está adscrita el plan de estudios (GD1).
2. Las comisiones de acreditación tienen mayor representación del personal académico que está nombrado por la unidad académica a la que está adscrito el plan, esto por un asunto de representatividad, eso afecta el grado de integración y participación que puedan tener todas las unidades académicas en la toma de decisiones, “al final tienes comisiones de acreditación conformadas por un mayor peso de especialistas disciplinares no pedagógicos”(PP5), de manera que por la disposición de recursos se toman decisiones sesgadas que benefician más a una unidad que a las otras.
3. El costo de la acreditación es considerable en términos económicos, además, requiere de compromiso y dedicación de las personas que asumen la responsabilidad de llevarlo a cabo, el apoyo institucional no siempre se ve reflejado en todas las acciones de mejoramiento y los procesos podrían estar acotados al punto de que las carreras se dediquen a mantener la calidad e innovar, y mejorar los procesos con regularidad (GD1).

Tal y como se ha mencionado, hay aspectos que son propios de la acreditación, tales como las Comisiones de Acreditación (**COMIACRE**), los compromisos de mejora (**CM**), las acciones de mejoramiento (**ACCME**) así como los efectos de la acreditación (**EFECACRE**) en todas sus formas y las actividades compartidas (**ACTCOM**) entre las unidades académicas:

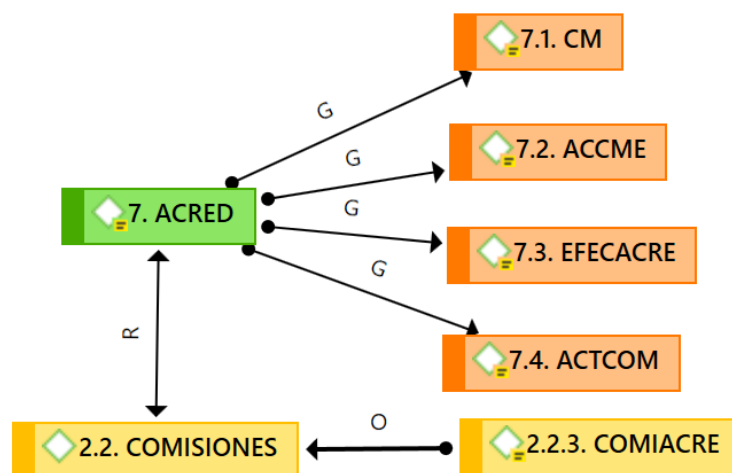


Figura 24 Mapa categorial de la acreditación y sus elementos vinculantes. La G refiere a elementos que son *parte de*, la R están *asociados con* y la O *son o existen*. Esta figura es elaboración propia.

Tal y como se mencionó en el apartado de Comisiones, la Comisión de Acreditación (**COMIACRE**), tiene un liderazgo importante para llevar a cabo el proceso y mantener la certificación de calidad, dados los compromisos asumidos, así como la elaboración y entrega de los informes de avance de cumplimiento e informes finales.

Algunas de las características de las comisiones refieren a:

1. Están conformadas por personal académico de todas las unidades académicas que participan de la ejecución de la carrera, además, de la participación de las autoridades de la unidad académica a la que está adscrito el plan de estudios.
2. Abordan todos los elementos académico-administrativos de la carrera, por cuanto son los que elaboran informes parciales, informes finales de autoevaluación, así como los informes de cumplimiento del compromiso de mejora.
3. Dominan todos los temas relacionados con las diferentes dimensiones del modelo de autoevaluación de la agencia acreditadora nacional: relación con el contexto de la carrera, plan de estudios, personal académico, personal administrativo, infraestructura, centros de información y recursos, equipos y materiales, desarrollo docente, estrategias metodológicas propias del proceso educativo, elementos relacionados con los procesos de investigación y extensión, así como de vida estudiantil, desempeño estudiantil y personas graduadas.
4. Lideran los procesos de autoevaluación y acreditación.

Particularmente las **COMIACRE** se responsabilizan de atender todos los elementos que se requieren por parte de la agencia acreditadora, esto implica, proceso de sensibilización, reflexión interna, análisis y toma de decisión para apuntar a la acreditación; proceso de acreditación: planificación, recolección de evidencias, elaboración de informes y del compromiso de mejora, así como el cumplimiento de todos los requerimientos normativos y administrativos que implica la autoevaluación; además, organizan, en conjunto con el ente acreditador, la fase de evaluación externa,

particularmente lo relacionado con la evaluación in situ; finalmente, dan seguimiento y atienden los compromisos de mejoramiento producto de la acreditación.

7.1 Compromiso de Mejoramiento (CM)

Puntualmente, las carreras acreditadas evidencian en los compromisos de mejoramiento (**CM**) aspectos relacionados con la gestión curricular de las carreras, no solamente, porque el Manual de Acreditación así lo establece, sino porque la elaboración misma del compromiso evidencia aspectos propios de la gestión de manera general (PP2), así es como el CM:

1. Integra las ventajas y las desventajas de las carreras en un solo documento, permitiendo conocer las causas y las acciones para la mejora según las particularidades de los planes de estudio (PP2).
2. Potencia la realización de acciones en relación con la ejecución del currículo, la pedagogía universitaria, el mejoramiento en las capacidades del profesorado, las estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas (PP3).
3. Revela aspectos propios de la gestión del currículo y la relación entre los diversos elementos de la gestión académico-curricular (PP6).
4. Se instaura como actividad permanente, mediante la concreción de programas, proyectos o actividades académicas, formalmente establecidas y avaladas en la universidad, que permiten la asignación de recursos para la ejecución del proceso de autoevaluación y acreditación en todas las fases y la atención de las acciones de mejora (PP6).
5. Determina acciones radicales de mejora, tales como rediseños o cambios significativos en los planes de estudio o en los cursos y actividades académicas de formación (PP6).

7.2. Acciones de Mejora

En cuanto a las acciones de mejora (**ACCME**), una de las que es considerada, por los gestores curriculares participantes de esta investigación, de mayor importancia es: la vinculación que se logra en la autoevaluación, con la acreditación y con la ejecución de los compromisos de mejoramiento en el tanto, se propicia mayor vinculación entre los órganos directivos de las unidades académicas implicadas, así como entre las filosofías internas de trabajo de las instancias ejecutoras del currículo y otras instancias universitarias (PP1), esta acción es evidente por las exigencias mismas del proceso, sin embargo, es la que presenta mayores retos de ejecución dada la inexistencia de directrices institucionales en el tema.

7.3. Efectos de la Acreditación

De manera adicional, como principales efectos de la acreditación (**EFECACRE**), se determina por parte de las personas participantes: la necesaria vinculación entre las partes ejecutoras del currículo, que subsanan la separación académico-administrativa que tenían las carreras (PP1 y PP4) por la dinámica misma en la que participan dos

unidades académicas con objetos de estudios que deben complementarse y para lo cual se han “generando otros mecanismos de coordinación un poco más estables o articulados” (PP5), sin que ello sea garantía de éxito pues no están institucionalizados y algunas de las prácticas de mejora radican en iniciativas personales. No obstante, las unidades académicas han hecho esfuerzos significativos, en el marco del compromiso con la excelencia y la calidad para la organización interna de las unidades académicas, conformando comisiones de carácter académico que involucran la participación del profesorado de las instancias, así como la ejecución de funciones específicas en el marco de las carreras (PP2).

Ahora bien, los esfuerzos por la vinculación y la articulación entre las unidades académicas, además, tiene impacto a nivel interno y externo (PP3), dada la articulación que además debe existir con el medio profesional, empleadores y profesionales en ejercicio (PP2) que contribuyen con el diseño y actualización del currículo, estableciendo cambios sustanciales en la realización de actividades académicas que logran la concreción de los aprendizajes significativos, mediante el desarrollo de prácticas e investigaciones por parte del estudiantado con la asesoría del personal académico (PP2), aspectos que podrían haberse omitido desde la óptica netamente disciplinar individual y no bajo la concepción de un modelo de formación simultánea en la que participan al menos dos unidades académicas.

7.4. Actividades compartidas

Además, se propician otra serie de actividades compartidas (**ACTCOM**) tales como: talleres académicos, elaboración de recursos didácticos (fascículos, revistas, ensayos u otras formas), organización y realización de simposios, diferentes proyectos y programas académicos, así como eventos particulares del área disciplinar (PP2 y PP3)

Estos efectos de la acreditación, además, permean el currículo desde su génesis hasta su ejecución, incorporando prácticas funcionales para el desarrollo de los cursos, tales como la contratación permanente y consecutiva del personal académico, que podría ser personal en propiedad o interino (pero con disposición de contratación) de manera que, “se vaya dando una especialización y una realmente integración de ese profesor al trabajo de esta unidad académica que diría que ese es uno de los logros de la acreditación” (PP2). De manera adicional, es prioritario consolidar el modelo de formación (PP2) visto como la concepción de un modelo simultáneo de formación en el que contribuyen desde diversas ópticas disciplinares y epistémicas las unidades académicas implicadas y para lo cual se determinan requerimientos específicos (GD1).

5.7. Recomendaciones y retos para las carreras compartidas de enseñanza

Desde los participantes se establecen recomendaciones y esclarecen los retos que tiene la universidad en materia de las carreras compartidas, al respecto:

1. Se deben mejorar y propiciar mecanismos de capacitación en materia curricular para el personal académico que participa en la ejecución de las carreras, así como para aquellas personas que asumen los cargos de dirección (PP3).

2. La distribución presupuestaria para la asignación de recursos se debe realizar bajo algoritmos que permitan fortalecer el trabajo que demanda la ejecución de la carrera más que considerando las necesidades expuestas por las direcciones de las unidades académicas. Tal y como se realiza la asignación presupuestaria es por unidad académica que consigna como un aspecto la cantidad de carreras que se ofertan por parte de cada unidad académica (PP4), pero se considera fundamentalmente presupuesto laboral y no se atienden especificidades de la puesta en ejecución de toda la oferta académica tal y como podría ser el presupuesto operativo realmente requerido.
3. Es fundamental establecer mecanismos de comunicación y articulación entre las unidades académicas (PP4) con asesoría permanente de las instancias universitarias a nivel general (Vicerrectoría de Docencia u otras) que brinden acompañamiento permanente a las unidades académicas en materia curricular, de innovación y de gestión del currículo.
4. Se deben mantener las particularidades de las carreras, por sus áreas de especialización y las características académico-administrativas que impulsan la construcción de lineamientos en materia de gestión curricular flexibles (PP5).
5. Se debe reforzar el modelo de formación en las carreras compartidas, de manera que se potencialice la articulación de las unidades académicas para el abordaje del objeto de estudio y el desarrollo de los aprendizajes integrales.
6. De manera particular sobresale la necesidad de establecer vínculos hacia lo interno de la universidad, y hacia lo externo contemplando empleadores, así como personas graduadas en ejercicio de la profesión que aportarían a mejorar los procesos formativos y los académico-administrativos que están permeados por la gestión:

...entonces a mí me parece que esa parte de gestión, este vínculo no solo por la parte laboral sino porque permite ver otras oportunidades en la gestión de la carrera y que luego pueden desembocar en cambios o en los currículos, precisamente por enriquecerse o conocer otras visiones que no son necesariamente las académicas, pero sí de quienes contratan a los profesionales. (PP2)

5.8. Conclusiones de los resultados de investigación

La aproximación al objeto de estudio desde la realidad en la que se ejecutan, permitió reconocer que la gestión de las carreras de enseñanza refiere a la articulación entre diversas unidades académicas que complementan la formación para el abordaje del objeto de estudio, aspecto que surge desde el diseño curricular de la carrera y que requiere de la puesta en común de decisiones vinculadas con el modelo de enseñanza,

el proceso formativo, el proceso de gestión curricular, la evaluación en todas sus formas, la evaluación docente, la evaluación de los aprendizajes, la evaluación de cursos, así como con aspectos complementarios a la formación como lo es la interdisciplinariedad y la investigación. Las limitantes están más relacionadas con la puesta en común entre las unidades participantes y la falta de institucionalidad de un modelo para orientar la gestión curricular y los diversos procesos.

Uno de los aspectos que urgen de mejoramiento es la articulación entre las unidades académicas que ejecutan los planes de estudios, de forma que exista una gestión curricular integral del plan de estudios; las disparidades no solo afectan en términos administrativos para la gestión de los cursos y actividades académicas, sino que tiene repercusiones directas en la formación del estudiantado reconoce las diferencias en el abordaje del objeto de estudio o en las disociaciones en la ejecución de los cursos.

En particular, el modelo de gestión de las carreras estudiadas se caracteriza por:

1. Ser producto de la relación entre dos o más unidades académicas que ejecutan el plan de estudios, eso implica el desarrollo de cursos y actividades académicas, la contratación docente, la evaluación del personal académico, la compra de suministros e insumos y el mantenimiento de la infraestructura necesaria para el desarrollo de la actividad académica.
2. Todas las carreras ejecutan un modelo simultáneo de formación en el que se ven involucradas dos o más unidades académicas, que desarrollan cursos y actividades formativas de manera independientes y en pocas ocasiones integradas entre ellas. Siendo entonces, una fusión del trabajo de dos instancias y no la integración entre ellas.
3. El proceso de formación del estudiantado implica en todos los niveles, cursos impartidos por las unidades académicas que participan de la carrera, de manera que el estudiantado, desde el primer año, matriculan materias del componente pedagógico y materias del componente disciplinar, además las carreras tienen cursos obligatorios y optativos, unos ofertados por la unidad académica del componente disciplinar y otros impartidos por la unidad académica del componente pedagógico. A lo largo de los cuatro años de formación el estudiantado, además, tiene que aprobar cursos relacionados con las destrezas instrumentales que obliga la normativa institucional tales como idiomas, tecnologías o cursos de matemática general según sea el caso del área disciplinar en el que se deseen formar, así como cursos de estudios generales en los que se abordan contenidos de cuatro áreas de formación básica las ciencias naturales, las ciencias sociales, la filosofía y las artes.
4. Esta estructuración del plan de estudio en la que se combina el componente técnico y el componente pedagógico, bajo el modelo de formación simultáneo se reconoce, por parte de los participantes, como integral y estratégico para el aprendizaje, sin embargo, su complejidad radica en cómo se gestiona en la institución en la cual intervienen dos unidades académicas, al menos. Con esto, las limitantes se circunscriben a la gestión del plan de estudios, su ejecución y seguimiento, que no refleja la articulación prevista en el diseño curricular.

5. Las carreras son consideradas propiedad específica de la unidad académica a la cual están adscritas según la cantidad de cursos que tenga predominio en el diseño, regularmente relacionadas con la unidad académica que desarrolla el componente disciplinar.
6. Si bien en todas las carreras participa la División de Educología como instancia que desarrolla el componente pedagógico, en ningún caso, esta División asume la administración de las carreras.
7. No existe en la institución un modelo específico para la gestión de este tipo de carreras compartidas, como se pudo notar está relacionado con el diseño curricular, el proceso de formación, el modelo de enseñanza, el proceso de gestión curricular y otros aspectos, tales como la investigación, que se vinculan en la ejecución de las carreras y que cada carrera realiza según su dinámica interna, los sujetos que en ella participan y los recursos con los que se cuentan.
8. La gestión de carreras compartidas debe considerar aspectos de índole administrativa y académica, así como curriculares, según se menciona por parte de las personas participantes se requiere la agilización de los procesos, en todos los sentidos:
 - a. Diseño del plan de estudios.
 - b. Equiparaciones de cursos, guías de horarios y tramitología relacionada con el estudiantado de la carrera.
 - c. Capacitación del personal docente.
 - d. Coordinación entre las unidades académicas que participan de la carrera, y que intervienen en la administración del plan de estudios.

Si bien el modelo de gestión de las carreras es determinado por toda esa serie de elementos mencionados por las mismas personas que han trabajado como gestores, existen también, una serie de elementos a los cuales prestar atención, entre ellos:

1. Se debe clarificar el modelo de gestión curricular, cuáles son los principios que lo determinan, profundizar en las particularidades del modelo, definir cuáles son los actores del currículo y de su gestión. ¿Cuáles son los objetivos de la utilización de un modelo de formación concurrente?
2. Determinar las implicaciones de usar el modelo de formación simultáneo para el abordaje del perfil profesional y ocupacional y para el desarrollo de cursos, investigaciones y prácticas pedagógicas.
3. Visualizar la integración de las unidades académicas como elemento clave que a su vez consideren una visión holística en la formación del estudiantado.

Esta realidad hace sentir, por parte de las personas participantes de esta investigación, que a nivel institucional se requiere de un modelo de gestión que clarifique el accionar de las unidades académicas que ejecutan una carrera compartida y cómo ésta debe ser gestionada desde la institucionalidad, al respecto, la conformación de comisiones interunidades académicas es un instrumento funcional que ha contribuido con el proceso de gestión de las carreras, pero ha sido utilizado solo por dos de las seis carreras estudiadas, en las cuales se denotan diferencias en la gestión y en la ejecución de los cursos. Como recomendación ha surgido la necesidad de generar lineamientos

institucionales para este tipo de carreras que funcionan con un modelo de formación simultáneo.

Otro aspecto relevante que surge de los resultados de la investigación refiere a los mecanismos de coordinación utilizados y referido en parte en el párrafo anterior. Lo utilizado particularmente por dos de las carreras estudiadas y denominadas comisiones interunidades académicas contribuyen en el proceso de gestión curricular de las carreras y cobra importancia su revisión y validación institucional.

Surgen aquí, nuevamente y como producto de la relación con el proceso de gestión curricular, elementos de importancia vinculados con la relación que se tiene con la División de Educología, en el tanto, el componente pedagógico se ha desarrollado en dos niveles, uno genérico para todas las carreras de enseñanza que es un bloque común para todas las carreras¹⁴, en el cual los cursos son ofertados por personal académico de la División de Educología que no necesariamente es del área de especialidad de la carrera donde se imparte el curso; por otro lado están los cursos específicos del componente pedagógico para las distintas carreras de la enseñanza que son impartidos por el profesorado de Educología que tiene formación específica en el área de la enseñanza, algunos de los cursos que se imparten en este bloque son: Didácticas específicas, Currículum y planeamiento didáctico, Evaluación de los Aprendizajes, Recursos Didácticos, Desafíos didácticos en la práctica docente y algunos otros cursos que se consideren de importancia acordes con el perfil profesional que se aspira lograr.

La relación con la División de Educología, está básicamente enmarcada en los Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza (UNA, 2012) que tiene establecidos la universidad y por el sentido de departamentalización que ha prevalecido en la Universidad Nacional, todas las carreras de enseñanza de profesores de secundaria tienen obligatoriamente que vincularse con la División de Educología para el desarrollo del componente pedagógico, sin que eso se haya validado en la universidad como un modelo de formación simultáneo.

La vinculación entre las unidades académicas en ciertos momentos se ha fisurado por situaciones tales como:

1. Indeterminación del modelo de formación simultáneo y visualización del proceso de formación como la fusión entre dos unidades académicas.
2. Falta de compromiso del personal académico de la División de Educología para participar de los procesos de diseño, mejoramiento, evaluación de las diversas carreras y desvirtualización e incluso desprestigio en algunos casos del conocimiento que puedan tener las unidades académicas del componente disciplinar en materia educativa.
3. Desvinculación del personal académico que desarrolla los cursos del tronco común del componente pedagógico, lo que hace que el desarrollo de los cursos no se articule con el área específica de formación.

¹⁴ Los cursos del bloque común para las carreras de enseñanza son: Introducción a los procesos educativos, Desarrollo costarricense y modelos educativos, Educación para la diversidad, Desarrollo humano y teorías del aprendizaje.

4. No hay consideración de la opinión y la experiencia del profesorado del componente disciplinar en el diseño, ejecución, modificación o revisión de los cursos del componente pedagógico.
5. El desarrollo de las carreras bajo el modelo de formación simultánea es una práctica en la institución más no tiene fundamento normativo institucional.

Estas situaciones han permeado la relación entre las unidades académicas y ha motivado la idea de una separación en la ejecución de las carreras como tal, es decir, que se omita la participación de la División de Educología y que en su lugar los cursos del componente pedagógico sean asumidos por la unidad académica en la que está adscrita la carrera, aspecto que no se ha logrado hasta el momento en ninguna de las 12 carreras de enseñanza que se ofertan en la Universidad Nacional.

La idea de separación entre las unidades académicas ha surgido porque desde las escuelas del componente disciplinar se aduce que al personal académico de la DED le hace falta involucrarse en las reuniones de carrera, y las autoridades de la División carecen de liderazgo en las unidades contraparte y pese a la actitud mostrada por ellos aún falta más involucramiento con todas las unidades académicas.

Un aspecto a rescatar, son los procesos de acreditación en donde, las carreras muestran en sus informes criterios aceptables y el cumplimiento de los estándares establecidos por la agencia acreditadora, sin embargo, los compromisos de mejora reflejan una serie de acciones relacionadas con la gestión, los recursos, el plan de estudios y los sujetos implicados que requieren de compromiso y acción por parte de todas las unidades académicas involucradas.

*El cambio en el sistema exige la participación de toda la organización,
tanto de la dirección como de los profesores*

Kolmos, 2004, p. 90

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

La gestión curricular, en las carreras de enseñanza de profesores de secundaria, no es particularmente diferenciadora a lo ya acontece en el ámbito de la educación superior, si se quiere, se puede exponer como un proceso multifactorial y de corte sistémico en el que se articulan una serie de aspectos que son parte de toda organización, tales como: personal, recursos económicos, procesos administrativos, equipos e infraestructura, tecnologías, solo por citar algunos. Con la complejidad de que para el caso estudiado convergen elementos propios de la institución educativa, como normativa y procedimientos administrativos institucionalizados y otros propios de las unidades académicas, relacionados con el personal académico, administrativo y aspectos propios de la disciplina, que participan de la ejecución de los planes de estudio.

De esta manera, como parte de la episteme de la gestión curricular convergen una serie de conceptos que parten, desde su esencia, de una sinergia con otro u otros conceptos que obligan a la complementariedad y a la articulación. Así entonces, como referente “el concepto de gestión se relaciona a la capacidad de utilizar de manera eficaz y eficiente todos los recursos-humanos, materiales, de tiempo que se tienen a la mano para poder alcanzar las metas o los objetivos que se tienen trazados” (Ministerio de Educación del Perú, 2017, p. 8). Esta visión parte del principio de la universidad como organización, en la que confluyen una serie de elementos, que ha criterio de Correa (2014), son específicamente cinco: contexto, filosofía institucional, clima y cultura organizacional, eficiencia, responsabilidad social y transparencia en su accionar, que con motivo del trabajo de campo de esta investigación se puede determinar que efectivamente desde los actores vinculados con la ejecución del currículo y específicamente con la gestión curricular, se establece que el término gestión confluye con la serie de elementos institucionales mencionados por Corea (2014) y que serán considerados para la generación de la propuesta de modelo con la que cierra esta investigación.

En razón con lo expuesto en el capítulo de resultados, se pueden destacar algunos elementos de relevancia, el primero hace denotar que la estructuración de los documentos de planes de estudio aborda de manera integral las dimensiones que Luna y López (2011), quienes consideran indispensable que todo diseño curricular deba responder a: la dimensión social, la dimensión epistemológica, la dimensión psicoeducativa y la dimensión técnica. Específicamente esta articulación a la que aluden Luna y López las unidades académicas las exponen en los apartados de la dimensión interna y administrativa de cada plan de estudios.

Por otra parte, como mecanismos de coordinación la institución está permeada por la estructura organizativa, determinada desde el origen de la institución lo que implicó, según Núñez (1974) la creación de “organismos de coordinación de mutua información y de promoción de proyectos considerados necesarios” (p. 47), sin considerar una estructura “esencialmente indispensable” pero que tome en cuenta “los requisitos de racionalidad y funcionalidad” (p. 48). De esta forma, basado en lo expuesto por Núñez (1974) desde la creación de la universidad se estimaron convenientes:

1. La demarcación de grandes áreas coherentes de conocimientos humanísticos o científicos: estructuradas en facultades y centros que albergan temas aún más específicos.
2. La responsabilidad académica integral y unitaria de las Facultades y Centros: conformadas por unidades académicas con áreas de saber específicas.
3. La coordinación de la actividad de investigación.
4. Las líneas de autoridad jerarquizada e ininterrumpida.
5. La flexibilidad en procesos de admisión y evaluación.
6. La participación estudiantil.
7. La proyección universitaria sobre la sociedad.
8. El principio y práctica de la departamentalización¹⁵.
9. La articulación interdisciplinaria entre las unidades académicas como complemento a la departamentalización.

Otro aspecto de relevancia es el diseño curricular de las carreras compartidas o bajo el modelo de formación simultáneo, en el tanto está orientado en la Universidad Nacional, por lo establecido en los Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza (2012), que cita:

El diseño curricular de las “carreras en la enseñanza de ...” debe abordar de manera integral aspectos curriculares en lo pedagógico y en la especialidad, lo cual debe reflejarse en un plan de estudios unificado. Igualmente, los diferentes componentes del plan de estudios deben reflejar la integralidad del mismo, entre ellos, el objeto de estudio, las áreas y ejes curriculares, la opción metodológica, los perfiles del graduado, etc. (p. 75)

Al respecto, según se aduce por parte de los gestores del currículo y tal como se pudo constatar, en el análisis documental realizado para esta investigación, todas las carreras de enseñanza cuentan con un solo plan de estudios unificado en el que participan al menos, dos unidades académicas (por un lado, la División de Educología y por otro la Escuela(s) responsable(s) del componente disciplinar). De esta manera, los planes de estudio cuentan con cursos ofertados por distintas unidades, en los mismos períodos de formación, con una duración de 17 semanas cada uno; esto le exige al estudiantado matricular cursos según está establecido en el plan de estudios y lo hace vincularse durante todos los períodos lectivos con las unidades académicas que participan en el desarrollo de los cursos. Al respecto, el estudiantado aprende y desarrolla habilidades simultáneamente desde la disciplina y la pedagogía, así está dispuesto en el currículo prescrito.

¹⁵ El concepto de departamentalización se abordó al inicio de este capítulo, particularmente en el apartado 5.1. La gestión curricular en las carreras compartidas de formación de profesores de secundaria.

Respecto a los procesos formativos las carreras aún presentan retos, de manera que se logre cumplir con lo establecido institucionalmente en los lineamientos de flexibilidad que establecen:

...la flexibilidad curricular se contrapone a la noción de un diseño curricular rígido, lineal y mecánico, centrado en asignaturas fijas que privilegian el conocimiento como una acumulación de contenidos, excesiva carga académica y perfiles de salida cerrados que han sido asumidos, tradicionalmente, en la formación universitaria. (UNA, 2012b, p. 58)

Así la flexibilidad curricular en la UNA se caracteriza por:

1. Un enfoque pluri, multi e interdisciplinario en el que cada unidad académica aporte desde sus diversos ámbitos disciplinarios y áreas de conocimiento a la formación de profesionales.
2. Incorporación de los avances de la disciplina en la formación de profesionales según las demandas del entorno y las temáticas emergentes.
3. Definición de los ejes de formación transversales y de los ejes curriculares que orienten el componente metodológico del plan de estudio (cursos y actividades académicas).
4. Determinación de las áreas disciplinares, como nódulos teórico-metodológicos que sustentan el objeto de estudio.
5. Construcción del perfil profesional sea por los aprendizajes fundamentales, por competencias o por áreas de interés formativo.
6. Diseño de estructuras curriculares en diversos períodos (trimestre, ciclo de 17 semanas, cuatrimestre) o modalidades (periodo modular o secuencia de cursos), cursos, seminarios, optativos, actividades curriculares, experiencias de aprendizaje
7. Determinación de las modalidades de graduación y de las opciones de grados y títulos.
8. Aplicación de los principios de equidad, participación plena colectiva e igualdad, sin ningún tipo de discriminación (UNA, 2012b).

Pese a lo determinado, aun las carreras requieren establecer más aspectos de la flexibilidad dentro de su diseño curricular y la ejecución de las actividades y cursos descritos.

Particularmente, en lo que respecta a la gestión, a nivel institucional, se concibe como:

el proceso de planear, organizar, coordinar, liderar (dirigir) procesos académicos, curriculares y administrativos, así como evaluar y controlar los esfuerzos de los miembros de la organización, y el empleo de todos

los demás recursos para lograr los objetivos organizacionales establecidos. (UNA, 2012a, p. 90).

Pese a ello, aún hay carencias en la determinación de los procesos de gestión que permitan el aprovechamiento de los recursos, mejorar la eficiencia y la eficacia, así como determinar e integrar los procedimientos correspondientes a la ejecución de las carreras que se desarrollen bajo modelos de formación simultánea.

En lo referente el tema de la evaluación docente la universidad ha establecido los procesos de evaluación como parte de las políticas que contribuyen a ser garantes de calidad y de mejoramiento continuo tal y como se establece en el Modelo Pedagógico de la Universidad en el que se concibe la evaluación como un “proceso integral, concertado, permanente, contextualizado y propositivo” (UNA, 2007, p. 15), y en el que “se fundamenta en el principio de reflexión permanente, por lo que se establecen las modalidades de autoevaluación, coevaluación y evaluación unidireccional como posibilidades para promover procesos de formación más integrales”... de manera que se asuma “la evaluación desde una visión crítica, dinámica y flexible que fundamente el desarrollo curricular y promueva procesos metacognitivos en el profesorado y en las y los estudiantes universitarios” (UNA, 2007, p. 22).

Además, por acuerdo del Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA), desde el año 2011, la evaluación académica se concibe como:

1. Proceso que permite construir, reconstruir, cambiar, tomar decisiones, retroalimentar, mejorar los procesos de formación y la calidad académica.
2. Una herramienta para la consecución de calidad académica.
3. Permite detectar elementos fundamentales para el desarrollo profesional.
4. Información para toma de decisiones, considerando aspectos por mejorar.
5. Mejoras en la promoción de los aprendizajes: mediación pedagógica, metodología participativa y evaluación de los aprendizajes.
6. Desarrolla la autocrítica y la crítica constructiva en las y los docentes.
7. Facilita la participación y colaboración de las y los docentes y de las y los estudiantes. (UNA, 2011, CONSACA 031-2011)

Pese a ello, se debe generar a nivel institucional un proceso de articulación y particularización para las carreras de enseñanza que trabajan bajo modelos de formación simultánea y con responsabilidad de más de dos unidades académicas implicadas. Aun, se deben generar procesos y mecanismos que tiendan al logro de lo establecido institucionalmente.

6.1. Dificultades en la gestión de las carreras que emergen de los Informes de Autoevaluación y de los Compromisos de Mejoramiento

A partir del análisis de los informes de autoevaluación se concluye como principales debilidades del proceso de gestión de las carreras:

1. Escasa participación de todo el personal académico de la carrera en las actividades curriculares que se organizan por carrera: reuniones de académicos, capacitaciones organizadas por una de las unidades académicas participantes de la ejecución de los cursos o actividades académicas del plan de estudio, reuniones de nivel para procurar coordinación curricular a nivel vertical y horizontal de los cursos. Estas acciones se realizan principalmente por unidad académica y no por carrera.
2. El personal académico está vinculado con los cursos y actividades del plan de estudios que son su responsabilidad y no prima la articulación con todo el profesorado, pese a que la normativa lo vincula con comisiones y otras actividades académicas como la investigación y extensión, no en todos los casos el personal cumple con la disposición.
3. Existen instancias y orientaciones institucionales para la atención de las necesidades operativas del profesorado con el fin de que cuenten con los recursos indispensables para el desarrollo de los cursos: bibliografía, equipo, mejoramiento de las condiciones de la infraestructura (ventilación, iluminación, mantenimiento en general) y otros. Pese a eso, las limitantes se presentan en la inexistencia de procedimientos institucionales o al exceso de tramitología en plazos inviables.
4. Según los informes de pares externos revisores de los procesos de acreditación, en su mayoría, los planes de estudio muestran desvinculación con los referentes universales actualizados, las tendencias de la disciplina y con las necesidades y demandas del contexto o de los sectores productivos en particular.
5. Se presenta desvinculación entre las unidades académicas que desarrollan los cursos, particularmente para el caso de los cursos de didácticas específicas según cada objeto de estudio, esto motivado por la desarticulación entre las unidades académicas que priorizan la ejecución individualizada de las materias.
6. Desarrollo de dos enfoques curriculares: uno por objetivos y otro por pregunta generadora que no se articulan ni en la propuesta curricular formal ni en la ejecución de los cursos, de manera que el estudiantado dentro del proceso de formación simultánea debe hacer la articulación de manera individual y no porque la carrera tenga el eje integrador.
7. Existe disonancia entre los métodos de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación de los aprendizajes de todos los cursos (sin distinción de ser del componente pedagógico o disciplinar) del plan de estudios.
8. Hay carencia de grupos de investigación en las diversas áreas del conocimiento asociadas a los objetos de estudio de las carreras, según su naturaleza y profundidades.

9. Hay repitencia de cursos y ampliación del plazo de graduación del estudiantado según lo previsto en los planes de estudio, por la falta de acompañamiento al estudiantado en su proceso de formación (guía académico), y la posibilidad de establecer mejores mecanismos de flexibilidad curricular, lo cual, sin distorsionar la secuencia, debe promover los intereses específicos del estudiantado y la posibilidad de enfatizar en diferentes áreas del conocimiento
10. Debilidades encontradas en la organización de los cursos demanda el mejoramiento en cuanto a: secuencia de los cursos; articulación entre los cursos; generación de proyectos integradores por período lectivo; articulación entre el profesorado de diversas unidades académicas; cursos de servicio desvinculados de la carrera y considerados como requisitos de graduación.
11. Poco desarrollo de actividades extracurriculares o cocurriculares que contribuyan con el desarrollo del perfil profesional del estudiante y el desarrollo de habilidades como pensamiento crítico, científico y riguroso. Cuando se ofertan estas actividades no son del conocimiento general de todo el estudiantado.
12. No se cuenta con mecanismos efectivos para el seguimiento a personas graduadas, así como para generar estrategias de actualización profesional, no se tienen altos niveles de respuesta a los instrumentos utilizados para el acercamiento con esa población y los que están en ejercicio profesional, ni tampoco se consideran mecanismos para el mejoramiento del plan de estudios desde la experiencia de las personas graduadas.
13. Existe poca o nula oferta de cursos y actividades de actualización profesional tanto desde el componente disciplinar como del componente pedagógico.
14. Los mecanismos de comunicación utilizados a lo interno de la carrera no generan los resultados esperados y, por tanto, son considerados como poco ágiles y oportunos sobre todo en las relaciones estudiante-docente; actualización del currículo; modificaciones en los cursos y su implementación; así como en la valoración de las opiniones del estudiantado regular, personas egresadas y personas graduadas en el mejoramiento de las carreras.
15. El personal administrativo está parcialmente desvinculado de los procesos académicos y atienden más los sistemas administrativos institucionales que las necesidades y situaciones particulares que se requieren para la ejecución de los cursos.
16. Se debe mejorar las relaciones entre el personal de las unidades académicas y entre sus direcciones, así como también la articulación entre las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios y el seguimiento que da la dirección de la unidad académica administradora de la carrera a la ejecución de las actividades formativas.
17. Son deficientes las relaciones con el entorno social, con organizaciones o institucionales que vinculan de manera directa con el campo disciplinar.

Estas dificultades reflejan la necesidad de establecer parámetros institucionales que podrían ser fácilmente establecidos, bajo la determinación de normas o parámetros de referencia que sean de acatamiento para las diversas instancias de la universidad donde se aspire a la formación de profesionales bajo el modelo simultáneo.

6.2. Dificultades en la gestión de las carreras que emergen de las entrevistas y grupos de discusión

Por otra parte, de las entrevistas y de los grupos focales realizados para esta investigación se ha podido determinar la necesidad de establecer mecanismos de organización interna a las unidades académicas para responder a las acciones propias de una carrera compartida, una de las soluciones propuestas en una de las carrera refiere a la conformación de una comisión integrada por las unidades académicas que ejecutan la carrera, en este sentido, y particularmente para la carrera que realiza la propuesta, actualmente está en funcionamiento una comisión tripartita que está formalmente constituida y definidas sus funciones, dentro de las que destacan:

1. Organizar el proceso de matrícula de manera unificada,
2. Desarrollar las actividades de inducción a la carrera que sean necesarias, tanto para el personal docente como para el estudiantado,
3. Garantizar el óptimo desarrollo y evaluación del plan de estudios de acuerdo con sus objetivos y compromisos de formación profesional,
4. Diseñar un plan de acción que garantice el cumplimiento de los objetivos y perfil del plan de estudios, las estrategias metodológicas que habrán de emplearse para estimular el aprendizaje significativo y los ejes problema o temáticos que deben estudiarse en cada ciclo lectivo.
5. Garantizar que los distintos programas de curso se ajusten a las demandas globales del plan de estudios para lo cual convocará a al personal docente a una reunión antes de que se inicie el ciclo lectivo, donde se analizarán y aprobarán los programas respectivos.
6. Documentar la experiencia de gestión curricular y desarrollo global del plan de estudios, así como detectar, proponer y ejecutar, cuando sea necesario, las actividades de inducción, capacitación o actualización para el personal académico y estudiantil.
7. Elaborar un informe en el cual se comunicará acerca de los resultados cualitativos en el desarrollo de la carrera y se harán aportes concretos para mejorar la realización o renovación curricular de la carrera (UNA, 2009).

La existencia de órganos colegiados establecidos institucionalmente y las otras formas de organización determinadas a lo interno de cada unidad académica han sido mecanismos que han contribuido a la gestión curricular de las carreras, sin embargo, en las entrevistas realizadas en esta investigación a los gestores del currículo de las carreras estudiadas, se aducen a problemas o deficiencias específicas en torno a la gestión relacionadas con:

1. Fragmentación en la oferta de cursos del plan de estudios en el tanto los cursos de la especialidad son ejecutados por la unidad académica

especialista en la disciplina y los cursos del componente pedagógico por la División de Educología, eso hace notar una separación en la ejecución del plan de estudios, aspecto que también surge como debilidad de los procesos de autoevaluación, sobre todo en la opinión del estudiantado.

2. Se propicia la desvinculación en la gestión de la carrera por parte de las unidades académicas participantes, en el tanto no existe articulación de procesos administrativos, dado que institucionalmente tampoco se propicia.
3. Falta articulación y relaciones de coordinación para la ejecución de la carrera.
4. No hay un involucramiento efectivo del personal académico de cada unidad académica, en el tanto responden a los intereses particulares de cada escuela y no de la carrera como un todo.
5. La gestión de la carrera se da desde dos unidades académicas que tienen sus propios órganos colegiados de toma de decisiones y sus propios mecanismos de seguimiento, lo que hace difícil que los ejecutores del currículo (personal docente), atiendan las disposiciones establecidas por las unidades académicas.
6. Las dificultades a nivel de apropiación de conocimiento por parte del estudiantado, por cuanto debe entender la dinámica de ejecución de la carrera y, además, hacer la transferencia de conocimiento de unos cursos de especialidad con los cursos del componente pedagógico y viceversa, de manera que haya integralidad en la formación.
7. Los tiempos de resolución de conflictos o necesidades particulares realizadas por el estudiantado y por el personal académico, son atendidas a destiempo o tardan en su resolución, por cuanto algunas de las situaciones deben ser de conocimiento de todas las unidades académicas que intervienen en la ejecución de la carrera, más cuando se requiere de acuerdos específicos por parte de los órganos colegiados de cada unidad.

Al respecto, se rescata como las personas entrevistadas aducen que en la ejecución de las carreras falta involucramiento por parte de todo el personal académico implicado en la carrera, hay fragmentación y falta de interdisciplinariedad, además, hay una indiscutible necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado bajo el modelo de formación simultánea.

La ejecución de carreras de formación inicial en las que participan más de dos unidades académicas para el desarrollo del objeto de estudio, requiere de una normalización institucional que demarque los parámetros bajo los cuales se diseña, ejecuta e implementa el currículo, bajo la consideración del involucramiento de dos gestiones diferentes que ejecutan la carrera o los cursos con las mismas regulaciones básicas, establecidas en la normativa institucional, pero con particularidades en cuanto a la exigencia o profundidad con la que se desarrollan esos cursos.

Esto hace que en el desarrollo de los cursos participen los grupos de personal académico de las Escuelas que se requiera sin que medien acciones conjuntas, tales como reuniones de coordinación, evaluaciones colectivas del estudiantado, análisis de casos particulares de estudiantes o comisiones interunidades académicas para la

gestión de la carrera. La comisión interunidades académicas solo la presentan dos de las carreras estudiadas.

De manera que, la articulación entre las diversas gestiones académico-administrativas implicadas en el desarrollo de los cursos y actividades curriculares que demandan los planes de estudio requiere de articulación y definición de alcances, esa es una de las principales limitaciones a resolver en el tanto cada unidad académica demanda particularidades y además no existe un sentido de vinculación. Esta desarticulación no sólo determina aspectos de coordinación entre el profesorado de la carrera, sino que además establece distorsiones en trámites que solicita el estudiantado tales como equivalencias, equiparaciones, casos específicos que implican la aprobación de todas las unidades académicas que participan de la ejecución del plan de estudios.

Estas debilidades se presentan al analizar la situación de la carrera como tal, sin embargo, cuando se analiza la realidad de cada unidad académica que participa de su ejecución, esta realidad varía, lo cual hace notar una diferencia significativa entre las carreras que se ejecutan de manera particular por las unidades académicas y aquellas que se ejecutan como carreras compartidas.

6.3. Modelo de Gestión Curricular: aportaciones teóricas e investigativas

Particularmente el modelo de gestión curricular, al que se hace alusión en esta investigación, como categoría inicial, determina que el proceso de gestión es un elemento de relevancia y significancia para la ejecución de las carreras de formación de profesores de secundaria que trabajan bajo el modelo simultáneo de formación y en las que participan dos instancias universitarias en el desarrollo del objeto de estudio. Ahora bien, como parte de los objetivos de investigación, particularmente en el objetivo 3, se parte del interés de proponer, con motivo de los resultados obtenidos y considerando los aportes de las personas participantes, un modelo de gestión curricular, que permita mejorar la ejecución de estas carreras.

Para ello, desde todas las técnicas de investigación utilizadas se confirma la necesidad institucional de establecer un modelo que:

1. Responda al cómo se debe realizar la gestión en las carreras,
2. Atienda la finalidad de la universidad a razón de contribuir con la formación de profesionales y la generación de conocimiento como acción máxima de la institución
3. Trascienda tiempos y espacios, de manera que sea utilizado en toda la institución lo que implica, facultades, centros y sedes
4. Tenga respaldo de los órganos colegiados de la Universidad en materia académica: Consejo Universitario y Consejo Académico.

Así entonces, se atenderá las recomendaciones emitidas por uno de los fundadores de la Institución, que desde la génesis recomendó “que la universidad adopte un modelo de estructura y funcionamiento que le garantice la racionalidad instrumental, o sea, el más apto y eficaz aprovechamiento de unos recursos escasos para así lograr objetivos posibles” (Núñez, 1974, p. 22).

Al respecto, y como parte de la articulación entre los objetivos de la investigación, los resultados y la propuesta a realizar se determina esencial determinar aspectos relacionados con los modelos de gestión por cuanto, se gestan como parámetros de referencia que incluyen y describen una serie de conceptos (dimensiones, categorías, elementos) que interrelacionados confluyen en la consecución de un referente en el ámbito donde se ejecute. Particularmente, las Instituciones de Educación Superior tienen modelos de gestión que establecen las formas de articulación de los diferentes procesos implicados en la formación, al respecto, Cassasus, 2000 citado por Muñoz, 2019 señala que la gestión puede ser vista como la “capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos superiores de la organización” (p. 78).

Particularmente el modelo de gestión debe estar en correspondencia con el modelo educativo, que tal y como lo refiere Glower de Alvarado (2014), contribuye al cumplimiento de la filosofía institucional y estará permeado de los componentes docentes, didácticos, pedagógicos y filosóficos institucionales, que representan un marco flexible de acción procurando así su vigencia, pertinencia y calidad.

En el marco del desarrollo de la concepción curricular, la propuesta de un modelo de gestión no solamente reitera el continuo ligamen que debe tener la educación con otras ciencias tales como las sociales, sino que lo posiciona como elemento integrador de la práctica educativa, referida al componente educativo, pedagógico y curricular. Lo educativo se enmarca en la estructura institucional como contexto y punto de referencia en términos filosóficos de la institución que rescata su génesis, así como en el contexto en el que se desarrolla; lo pedagógico refiere a las teorías y enfoques que orientan el desempeño curricular en la institución donde se concreta y, por último; el curricular en la esencia que norma el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que:

...es pertinente tomar en cuenta, entre otros aspectos, los elementos que componen el currículo; los agentes responsables o los que participaran en su confección; la secuencia para la acción, recursos, potencialidades y limitaciones de la realidad en la cual se ha de desarrollar. (Navarro, Pereira, Pereira de Homen y Fonseca, 2010, p. 212)

La gestión curricular, por ende, comprende la posibilidad de articular todos los recursos que confluyen en el desarrollo mismo de la propuesta educativa, en el caso de las carreras de enseñanza, implica mayor amalgama entre las unidades académicas que son responsables de la ejecución de los cursos y actividades establecidas en el plan de estudios.

Cobra particular interés hacer una diferenciación entre la gestión educativa, la gestión institucional y la gestión curricular. La primera de ellas, la gestión educativa está ligada a las políticas generales en las que se enmarca el proyecto educativo, corresponde a las políticas y normas que conducen y que determinan el accionar del centro de formación, la segunda, la gestión institucional, está ligada con la institución en particular, son las acciones internas que se ejecutan considerando el marco normativo propio de cada universidad. Por último, la gestión curricular, es el entramado de

acciones tendientes a la administración, planeación, evaluación y seguimiento de la propuesta educativa en particular sin estar desligada de las dos anteriores.

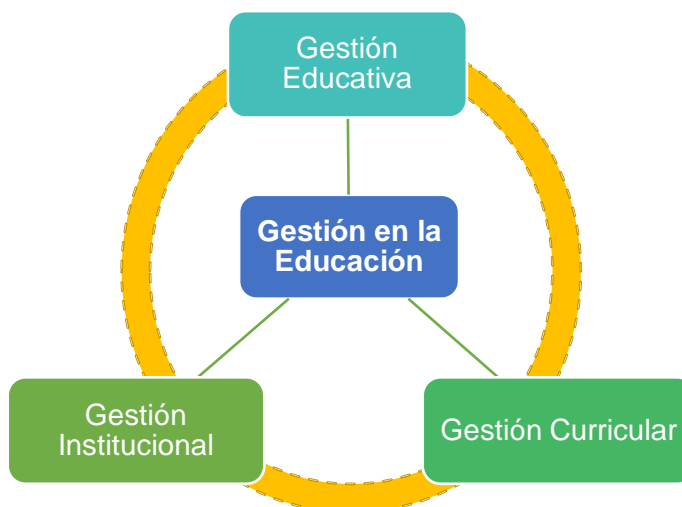


Figura 25 Niveles y articulaciones de la gestión en la educación. Esta figura es elaboración propia.

En el caso de Costa Rica, las bases de la gestión educativa son determinadas por las políticas nacionales de educación y el Consejo Nacional de Rectores en particular para el sistema de educación superior estatal, no obstante, dada la autonomía de las universidades públicas dada mediante la Constitución Política Nacional, cada universidad establece dentro del marco de la legalidad nacional, sus políticas internas que permiten la *gobernanza* a lo interno de la institución, esto hace a su vez que la gestión curricular atienda esos principios y tenga como fin último la ejecución de los planes de formación (carreras) en correspondencia con lo institucional y lo nacional.

Particularmente, la gestión institucional tiene una intencionalidad demarcada por los fines y principios de la institución, que permite determinar la gestión curricular acorde con los resultados pedagógicos esperados, de manera que, mediante la organización y la planeación administrativa adecuada se cumpla con el plan de formación y con el aprovechamiento y maximización de recursos incluyendo a todos los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Pozner (2000a), en la gestión institucional intervienen una serie de acciones entrelazadas que son ejecutadas por un equipo directivo, a la luz de la concreción del proyecto educativo, en el entramado mundo institucional que está compuesto por una serie de sujetos que demandan y proponen intereses particulares, lo que lo convierte en un espacio complejo, que obliga a la construcción de una visión colectiva bajo el marco del proyecto de formación determinado.

En este contexto, la gestión curricular debe ser un proceso amplio, articulado, integral y participativo que determine la práctica formativa y contribuya al logro de los resultados esperados en el marco de las intencionalidades institucionales, refiere a componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por el personal docente y el estudiantado en el marco de la política institucional y considerando la eficiencia y

eficacia de los recursos económicos, de infraestructura y otros requeridos para la ejecución del currículo prescrito.

Friedman desde 1970 consideró la gestión como “el proceso de ordenar, clasificar, categorizar y diseminar recursos de organización, que consisten en gente e información, de modo que se tornen útiles y relevantes para quienes los necesiten” (p. 102), es la relación entre los elementos institucionales que hacen real el currículo.

Por ello la gestión curricular es contextualizada en el marco de la gestión institucional y como fundamento a la ejecución del currículo, también en el marco del modelo curricular establecido que refiere entonces, al proceso de diseño del currículo. De esta manera se articula el modelo y el enfoque curricular, la planeación y la ejecución del currículo requiriéndose para ello la gestión curricular.

La gestión curricular propicia, entonces, el logro de los objetivos establecidos, articula los sujetos y recursos involucrados en los tres momentos fundamentales: el diseño, la ejecución y desarrollo curricular, así como la evaluación integral, presente desde la planeación hasta valorar la calidad del profesional que se ha formado (Franco y Benites, 2018), implica la relación entre los diversos elementos del currículo direccionados por un equipo de orden académico con conocimiento en el ámbito administrativo.

Esto refuerza la conceptualización de gestión curricular determinada por Antúnez (2012): como la coordinación existente entre las actividades de organización, ejecución y cambio interrelacionadas entre sí y en el que intervienen mecanismos efectivos de comunicación con miras al cumplimiento de los objetivos predefinidos, mediados, además, por el equipo directivo que coordina *en, con,* y el resto de la institución. Esta consideración es la base en los procesos de formación que ejecutan las carreras de enseñanza de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo, no solo dada su naturaleza sino sus exigencias a fin de cumplir con la formación de profesionales en las diversas áreas de conocimiento y contribuir a la transformación de la realidad social.

Así entonces, la gestión estratégica según Bentacourt (2002), aporta considerablemente a la gestión del currículo vista y entendida como parte de la gerencia que responde a las estrategias organizacionales, en este caso educativas. Betancourt, aduce al protagonismo de los líderes, por él llamados gerentes, pero que adecuados a la realizada educativa, se hará referencia a los cargos de director o subdirector, que bajo este paradigma restan protagonismo y mantienen la importancia de articular con todos los sujetos implicados en el desarrollo del currículo para el logro de los objetivos de formación planteados, y a su vez para responder a los intereses institucionales, considerando los lineamientos normativos, recursos y fines formativos.

La fusión de los conceptos gestión, estrategia y currículo permite guiar la atención hacia el acto de administrar y dirigir el proceso formativo preestablecido, haciéndose acompañar de estrategias viables adaptativas y anticipadas que permitan responder a las exigencias de la ejecución permanente y visualizar adaptaciones que se requieran en el mediano y largo plazo (Betancourt, 2002).

6.4. El actual modelo de la UNA y las carreras compartidas

La Universidad Nacional desde su fundación ha estado comprometida con la sociedad costarricense y ha tenido como misión permanente “poner el avance de la ciencia y de la técnica al servicio de la capacidad nacional de promover el desarrollo con base en el consenso democráticamente logrado, el proceso social general y el perfeccionamiento de las instituciones democráticas” (Núñez, pp. 11-12)

En el último Plan de Mediano Plazo Institucional definido para el período 2017-2021, se define como misión que la Universidad Nacional genera, comparte y divulga conocimiento, además de tener un compromiso innegable a la formación de profesionales que atiendan las demandas y necesidades sociales y propongan transformación hacia planos superiores de bienestar colectiva (UNA, 2016b).

Se refleja, de esta manera el compromiso de la universidad como institución de educación superior estatal con la atención de las necesidades sociales en términos formativos, así como medio de transformación de la realidad local, nacional y regional.

Desde su génesis la Universidad ha estado comprometida con la formación de profesionales en el área de la Educación, estas carreras inicialmente eran ofertadas por las Escuelas Normales las cuales dieron la posibilidad de crear la Universidad, bajo principios de humanismo, transparencia, inclusión, probidad, responsabilidad ambiental y conocimiento transformador (UNA, 2016).

De esta manera, la institución en su desarrollo evolutivo no solo ha diversificado su oferta formativa en todas las áreas del conocimiento con profundidad temática según las áreas de interés institucional y las necesidades del contexto, sino que su marco normativo ha generado la posibilidad de establecer una oferta académica que permita la formación de profesionales (UNA, 2016c):

1. Acordes con la filosofía institucional (principios, valores y fines) mediante la determinación de objetivos de formación, perfiles profesionales y ocupacionales y enfoques pedagógicos, metodológicos y evaluativos afines a la universidad y a las necesidades de profesionalización.
2. Con visión humanista y con pertinencia hacia las necesidades sociales y de sus actores, en entornos socioeconómicos y culturales en los ámbitos nacional y regional.
3. Capaces de interpretar y responder a los retos que marcan las tendencias actuales de desarrollo a nivel nacional y de las diversas regiones.
4. Mediante la coordinación curricular permanente entre unidades académicas que diseñen carreras con objetos de estudio o áreas de conocimiento similares, así como con estructuras de organización flexibles y en concordancia con lo dispuesto institucionalmente y lo requerido por las poblaciones meta a las cuales se dirige.
5. En ambientes interdisciplinarios, pluridisciplinarios y transdisciplinarios que permitan el análisis de los objetos de estudio desde diversas ópticas y la generación de nuevo conocimiento, mediante la promoción de conocimientos, habilidades y destrezas en investigación.

Desde la gestión institucional se promueve que la institución, integre acciones de administración del currículo en términos de organización, ejecución, evaluación,

seguimiento y control, de manera que se logre una integración del quehacer académico mediante el trabajo colaborativo y la coordinación institucional (vertical y horizontal). Además, se considera el funcionamiento de comisiones curriculares o de gestión académico-administrativa para el diseño-rediseño, ejecución y evaluación de las carreras sean estas impartidas por una sola unidad académica o en la que participen varias instancias universitarias que aporten al análisis y la formación en un mismo objeto de estudio.

Asimismo, se han creado programas, proyectos y actividades académicas que tienen como finalidad la integración de las áreas sustantivas de la universidad, la docencia, la investigación, la extensión y producción, que mediante el trabajo conjunto y el desarrollo de nuevo conocimiento y aproximación a la realidad mantienen a la universidad en contexto.

De esta manera, la acción sustantiva de la docencia se ha visto permeada por la vinculación con el contexto y con las necesidades de formación demandas por la sociedad y todos sus sectores económicos y productivos. El diseño de la oferta académica se ha visto reforzado mediante estrategias que consideran las tendencias disciplinares en cada área de formación, la determinación de perfiles con base en los requerimientos detectados y con visión prospectiva en cuanto a las demandas del sector y la definición de cursos y actividades académicas organizados y planeados considerando los elementos anteriores.

A la par, la Universidad Nacional ha apuntado a la calidad mediante la determinación de políticas de autoevaluación y mejoramiento, así como de acreditación fundamentadas en los principios de excelencia, pertinencia y competitividad, haciendo evidente el compromiso con el mejoramiento continuo y la acreditación de carreras, de esta manera, se priorizan los procesos de autoevaluación y acreditación en la institución de forma que sean un insumo para la transformación educativa y la articulación en todos los elementos propios de la ejecución de las carreras, tales como recursos y avances en la disciplina (UNA, 2003c).

En términos de gestión educativa, la Universidad Nacional, atiende los lineamientos establecidos desde el Consejo Nacional de Rectores y conserva la autonomía que por ley le garantiza su actuar de manera desconcentrada de la política pública pero enmarcada en sus principios de legalidad. Las determinaciones curriculares derivan de lo establecido en el Convenio de Coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica (1982), en el Convenio para unificar la definición de "crédito" en la Educación Superior de Costa Rica (1976), en el Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal (2004) y en los Lineamientos para la creación de nuevas carreras o la modificación de carreras ya existentes (2013), donde se enmarcan las particularidades de la oferta académica por grado de formación y su proceso de aprobación.

Las directrices del CONARE son de acatamiento obligatorio para todo el sistema de educación superior estatal, incluso es utilizado como referente para el sistema de formación universitario de financiamiento privado y a nivel centroamericano, sin embargo, cada universidad ha establecido su política interna que considera los parámetros de referencia establecidos, razón por la cual la Universidad Nacional ha aprobado:

1. Criterios para determinar el crédito en el diseño o rediseño curricular de los planes de estudio, 2003.
2. Funciones y responsabilidades de las comisiones involucradas en el proceso de diseño curricular, 2003a.
3. Políticas y Lineamiento Curriculares, 2003b.
4. Políticas sobre autoevaluación, mejoramiento y acreditación en la Institución, 2003c.
5. Las Políticas multi, inter y transdisciplinarias, 2003d.
6. Lineamientos para el Diseño Curricular de las Carreras en la Enseñanza de..., 2003e.
7. Lineamientos para la inclusión y desarrollo de las destrezas instrumentales en los planes de estudio, 2004
8. Criterios para la armonización de créditos en la Universidad Nacional, 2006.
9. Políticas curriculares, 2016.
10. Lineamientos para la Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional, 2012.

Además, de otra serie de normativas (circulares, reglamentos y oficios) que han orientado el diseño, la ejecución y la evaluación de las carreras en la Universidad.

Producto de la investigación realizada con las unidades académicas que tienen como responsabilidad la formación de docentes de secundaria bajo el modelo simultáneo de formación se establece en el capítulo 7 la propuesta de modelo de gestión curricular, para ser considerada como parte de la gestión institucional.

6.5. Concepción de la gestión curricular en el modelo de formación simultáneo

La gestión no se excluye del ideal que se aspira y se visualiza como ágil, flexible, desconcentrada, participativa, democrática, transparente, equitativa e inclusiva, el reto hace demandar una serie de pautas institucionales que deben ser creadas y otras modificadas.

Al respecto, considerar el currículo como eje legitimador de la práctica docente, no lo refiere únicamente, como eje central de la docencia, sino como articulador de la formación profesional en las áreas de conocimiento, es pensar en un currículo escrito a la luz de las demandas del contexto, las tendencias de la disciplina y la perspectiva estratégica, es ubicar el contenido, el modelo pedagógico, el enfoque curricular, las estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas que posibilitaran la práctica docente para la formación de profesionales en múltiples área del saber.

Así el currículo cobra vida y se convierte en el mecanismo orientador de la práctica institucional donde confluyen la docencia, la investigación, la extensión y la producción, es el determinante de la organización institucional y de la consideración de los recursos como elementos imprescindibles de la docencia para la ejecución de los planes de estudio en el marco de la filosofía institucional determinada por los fines, principios y valores.

Para Muñoz (2001), la gestión curricular es ideológica y representacional. Ideológica porque refiere a las pretensiones de la institución y sus preferencias académicas que a su vez se ven permeadas por las representaciones y preferencias inconscientes de los sujetos que en ella intervienen. La gestión en mucho representa la filosofía institucional y su ideología fundacional, pero es ejecutada por los sujetos (autoridades de unidades académicas, estudiantes, personal docente, personal administrativo) que se desempeñan en los diversos estamentos universitarios.

Para Jaramillo (2017), la gestión forma parte de los procesos que ha mediado la reforma curricular, y aduce que las reformas han tenido matices de tendencias disciplinares, investigaciones científicas, innovaciones en la tecnología o en el abordaje temático, en los sistemas de financiamiento, en la gestión interna de las organizaciones y en la cobertura e internacionalización. De manera que es asumida como un tema de importancia a ser estudiado, analizado, reconceptualizado e interiorizado.

Particularmente, se retoman insumos de la conceptualización de gestión, ya abordada con anterioridad en el capítulo 2 de este documento, pero esta vez se hace especial énfasis en la determinación de un nuevo concepto a partir del sustento teórico que propicie la reconceptualización de la gestión curricular visto como el espacio que contribuye al logro de los propósitos institucionales con la finalidad de beneficiar a los sujetos implicados.

Al respecto, Flores, 2018, señala:

La gestión es fundamentalmente un proceso de toma de decisiones hay que decidir sobre: qué debemos hacer para lograr nuestros objetivos, dónde empezar, cómo lo hacemos. Lo que implica pensar también en: con qué recursos contamos, qué requerimos para lograr lo que nos proponemos, que obstáculos tenemos para vencer. (p. 26)

Por otra parte, tal y como se pudo evidenciar en el análisis de esta investigación, la gestión curricular deberá estar estrechamente relacionada con procesos de autoevaluación, no para considerar la autoevaluación como meta en si misma (Cadena, Zambrano, León, Real, Marilud, 2018) sino como el desafío al que se enfrentan las instituciones educativas por confrontar su realidad con los parámetros de referencia externos, propios de una agencia acreditadora, o los mismos internos, determinados con objetividad y mediante indicadores a fin de establecer mejoras continuas. Es precisamente la adecuada gestión desde sus diversas ópticas (educativa, curricular, financiera, operativa) que de manera conjunta logra beneficios para la institución, como la maximización de recursos y la articulación entre las diversas instancias universitarias.

Cabe anotar, que no se refiere a procesos de burocratización, es más un compromiso por articular los recursos y potencializarlos, procurando mejoras en la calidad institucional con una visión sistémica que según Addine y García (2017):

es el resultado de una serie de factores, tanto internos de las IES como del entorno, vinculada a una buena gestión y práctica universitaria, lo que

atañe tanto a la calidad de los procesos que gestiona, como a los resultados que obtienen los participantes, por lo que la calidad es siempre deseable, relativa y multidimensional dado el encargo social de cualquier universidad (p. 213).

Los procesos de autoevaluación, acreditación y mejoramiento promueven nuevas formas de organización a lo interno de las instituciones y sobre todo establecen procesos de control y seguimiento en procura de la excelencia y calidad. Tal y como señalan Malagón, Rodríguez y Machado (2018), se exigen:

...nuevos modelos de gestión y de organización institucional, que revitalicen los aquejados y desgastados procedimientos de la burocracia y de la jerarquía tradicional, para que un creciente nivel de gobernabilidad en las universidades se convierta en un factor de ejecución y de coordinación institucional para el impulso a los planes de mejoramiento continuo de la calidad. (p. 11)

Propiamente en cuanto a la gestión, Pozner (2000a), estableció que es:

...un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p. 16)

Se aborda el tema de gestión más que de administración por cuanto se requiere de la articulación y de la amalgama de los diversos procesos administrativos y académicos, es entonces, una acción institucional que implica el sector operativo y el político como forma para viabilizar la acción formativa en relación con la investigación y la extensión.

Por su parte, Ugalde (1979), también aborda el tema de la gestión como elemento que encadena otra serie de aspectos institucionales, al respecto, su definición de gestión educativa refiere al “proceso que, en su relación, comporta varias acciones, encadenadas, como un conjunto coherente y ejecutadas para obtener del sistema educativo el máximo rendimiento posible” (p.75).

En este sentido, Mita, Rivas y Ordoñez (2016) determinan que “la gestión de las universidades está en un proceso de transformación, diversos estudios y experiencias ponen de manifiesto su necesidad de cambio y adaptación al contexto actual” (p. 73), por lo que la gestión curricular supone el abordaje de los principios de la gestión

educativa, considerando su desarrollo en un contexto institucional específico que a su vez responde a una realidad social particular y que se ve impregnada de la política educativa nacional. Es por ello por lo que se relaciona con la dimensión pedagógica y social de la institución, sin ofrecer recetas técnicas, más pensando en la articulación de las acciones en favor de la formación profesional en las diversas áreas, y más aún cuando para ello intervienen diversas instancias universitarias.

Así entonces, la gestión del currículo centra su atención sobre el proceso de aprendizaje en el que intervienen y median el personal docente, el estudiantado, el personal directivo-administrativo y los recursos indispensables para que el acto formativo se concrete, por lo que la gestión: impacta la universidad en pleno, fortalece la dedicación sobre lo pedagógico, didáctico y por tanto formativo, determina a los sujetos como protagonistas del aprendizaje, reconoce la auto revisión y el seguimiento constante como garante de calidad (Pozner, 2000a). La gestión “es un proceso dinámico y contextualizado en las organizaciones y, que inciden en logros y fracasos... de sus actores (docentes, estudiantes y comunidad)” (Muñoz, 2019, p 77).

De manera que, desde la óptica de este modelo la gestión curricular es el eje sobre la cual girarán los procesos formativos institucionales, sin que ello implique que gestión sobrepase el protagonismo de la acción sustantiva: investigación, extensión y sobre todo la docencia. Se reconoce el papel de la gestión, como el elemento académico-administrativo, integral, consciente, transformador y participativo (Pozner, 2000a), que permite:

1. La articulación del quehacer institucional, promoviendo procesos de integración entre las diversas instancias que ejecutan las propuestas curriculares.
2. La maximización de los recursos institucionales indistintamente de la adjudicación que estos hayan tenido a cada una de las instancias participantes.
3. La coordinación efectiva entre los ejecutores del currículo, que engloba lo administrativo y lo académico, así como todos los componentes institucionales de apoyo (equipos técnicos, oficinas de apoyo a la labor operativa, financiera).
4. El seguimiento permanente a la acción académica, visto desde las ópticas implicadas en los modelos de formación simultáneos, lo que refiere al rastreo de las acciones que se ejecutan, y bajo las características que se ejecuten, hasta llegar a establecer procesos de evaluación que permitan medir los resultados de las acciones. Es pensar en la gestión curricular considerando además la gestión por resultados.
5. La flexibilización de la acción curricular, promoviendo un currículo que: a) atienda los intereses institucionales en cuanto a la profesionalización en un área específica formado bajo modelos integrativos que concurren en estudio y análisis de un solo objeto de estudio; b) considere la interdisciplinariedad como pilar básico de la formación profesional, considerando las tendencias de las disciplinas y las exigencias de los empleadores; c) propicie el dominio temático según las necesidades de la disciplina según el contexto específico así como el desarrollo de habilidades y destrezas en el estudiantado.

6. La corresponsabilidad de toda la universidad, lo que implica la responsabilidad de las unidades académicas que forman a los profesionales en las diversas áreas, pero que, además, institucionaliza políticas y procedimientos en el marco de las instancias de apoyo responsables del seguimiento a lo interno de la universidad.

El modelo de la gestión curricular, ligado con la gobernanza y el liderazgo de las autoridades académicas “condicionan el cómo se definen y se llevan a cabo los procesos curriculares” (Yáber, Chaves y Csoban, 2018, p. 59), de manera que estos elementos se conviertan en referentes metodológicos para consolidar el modelo de gestión curricular como eje de la profesionalización en las diversas áreas de conocimiento, sobre todo concibiendo el acto formativo como un entramado de subprocesos (Rubio, Abreu y Martínez, 2019).

En tal sentido los modelos de gestión son considerados como la representación de las características esenciales, los componentes, sus relaciones, fundamentos que determinan la manera en que se gestiona la institución, en que se organizan y planifican los recursos humanos, materiales y financieros, también determina cómo se ven las relaciones entre los diversos componentes, el crecimiento institucional entre otros factores que marcan el comportamiento institucional. (Rubio, Abreu y Martínez, 2019, p. 128)

6.6. Principales aportes a la construcción de una propuesta de modelo de gestión

Los resultados y el análisis de la información relacionada con la investigación brindan parámetros de referencia y principios sobre los cuales se construirá una propuesta institucional de gestión curricular.

Al respecto, se parte de:

1. Los elementos del entorno institucional y en los que se enmarca la institución en términos normativos y sociales.
2. Los principios de la universidad como organización que articulan el contexto, la filosofía institucional, el clima y la cultura organizacional, la eficiencia, la transparencia y la responsabilidad social.
3. Además, de principios tendientes a la gestión de conjunto que consideren la racionalidad, publicidad, intencionalidad, sistematicidad, selectividad y decisonalidad.

4. Las intenciones de formación profesional que se formalizan en el currículo y en los que participan diversas instancias que dominan los objetos de estudio requeridos para la profesionalización.
5. La institucionalización de un modelo de gestión curricular que aporte a la ejecución del currículo más que a la burocratización de procesos.
6. La amalgama entre las instancias copartícipes del diseño y la ejecución curricular, que tiene más a la complementariedad, inter y transdisciplinariedad que la multidisciplinariedad, mediante mecanismos de comunicación efectivos.
7. La calidad como principio eje que movilice el accionar del personal docente y administrativo que ejecuta las propuestas curriculares.
8. La construcción conjunta del currículo que precisa del modelo simultáneo de formación para ejecutar las carreras con la lógica que implica la simultaneidad en el abordaje del objeto de estudios y la adquisición de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores en el estudiantado.
9. La estructura organizativa acorde a las necesidades de las carreras que funcionan bajo el modelo de formación simultáneo, de forma tal que la disparidad entre las carreras compartidas y las carreras propias de cada unidad académica se reduzcan y mantengan los mismos índices y parámetros de calidad.
10. La institucionalización de principios acordes con el desarrollo de los cursos y actividades académicas de los planes de estudio de manera que se parta de parámetros de referencia comunes para la gestión de carreras compartidas, reduciendo así la pluralidad de formas de gestión, y dando paso a la apropiación y particularización de la gestión según cada carrera.
11. La potencialización del liderazgo en las carreras compartidas, otorgando el mando a las autoridades de las unidades académicas o bien a las figuras de coordinación existentes, que mediante el esfuerzo conjunto y las actitudes de ética, compromiso y responsabilidad logren mediar, organizar, brindar seguimiento, evaluar y mejorar las carreras y el entramado de relaciones entre los sujetos del currículo.

Además, debe partir de una organización interna a la universidad que sea factible en las unidades académicas y en el entramado institucional generando competencias específicas a órganos colegiados de toma de decisiones que impulsen el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las carreras compartidas con pertinencia social y académica y con parámetros de calidad que tiendan a la excelencia académica.

Las propuestas de institucionalización de la gestión curricular deberán considerar los fines, valores y principios institucionales descritos en el Estatuto Orgánico como pilares articuladores de la gestión y la universidad, de manera que tal y como lo apunta Pérez-Ruiz (2014), con el modelo de gestión curricular se proponen mecanismos de convergencia y matices que apunten a la autogestión y a la autorregulación, no es imponer el modelo, es concientizar sobre el uso de la gestión curricular como medio articulador de la práctica académica en la que se vincule la docencia con la administración y en la que existan mecanismos de regulación, control y seguimiento, no con el fin de convertirlo en prácticas sancionatorias, sino más bien en contar con

espacios institucionalizados que permitan la potencialización de las acciones colectivas con el compromiso individual, en el que intervengan prácticas de liderazgo positivo, planificación estratégica y evaluación por resultados con intencionalidad educativa.

La organización de la universidad por áreas de conocimiento puede ser muy adecuada para algunas carreras, y para el desarrollo de la investigación, pero no parece la estructura organizativa más adecuada para formar inicialmente al profesorado. Una estructura parcelada lleva a un plan de estudios fragmentado en asignaturas, que constituyen piezas de un rompecabezas que nunca acaba de encajar, por superposiciones o vacíos.

Imbernón y Colén, 2014, p.281

CAPÍTULO 7. PROPUESTA DE MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR PARA LAS CARRERAS DE FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, BAJO EL MODELO DE FORMACIÓN SIMULTÁNEA

El modelo de gestión curricular se plantea para fortalecer los diversos componentes del currículo considerando los estudios de caso realizados y los principios de la gestión curricular expuestos en los capítulos 4, 5 y 6, tales como: la articulación entre la estructura organizativa institucional y el funcionamiento de las carreras de formación de profesores de secundaria, la planeación estratégica de la carrera que guíe su ejecución y proyecte su filosofía, el liderazgo y las capacidades profesionales y personales de las autoridades de la carrera, a disponibilidad, suficiencia y calidad de los recursos humanos, económicos, de infraestructura acordes a las necesidades de la carrera, la disponibilidad, suficiencia y calidad del equipo y materiales indispensables para la ejecución del currículo, los mecanismos de coordinación, evaluación y seguimiento para la ejecución curricular a lo interno de la carrera y su vinculación con las otras instancias institucionales y los mecanismos de registro de la información relacionada con el personal docente, estudiantes, de apoyo logístico y administrativo.

Particularmente el modelo de gestión, establecido en esta investigación, como categoría inicial, determina que el proceso de gestión curricular es un elemento de relevancia y significancia para la ejecución de las carreras de formación de profesores de secundaria que trabajan bajo el modelo simultáneo de formación y en las que participan dos instancias universitarias en el desarrollo del objeto de estudio. Ahora bien, como parte de los objetivos de investigación, particularmente en el objetivo 3, se parte del interés de proponer, con motivo de esta investigación y considerando los aportes de las personas participantes, un modelo de gestión curricular, que permita mejorar la ejecución de estas carreras.

Para ello, desde todas las técnicas de investigación utilizadas se confirma la necesidad institucional de establecer un modelo que:

1. Responda al cómo se debe realizar la gestión en las carreras,
2. Atienda la finalidad de la universidad a razón de contribuir con la formación de profesionales y la generación de conocimiento como acción máxima de la institución
3. Trascienda tiempos y espacios, de manera que sea utilizado en toda la institución lo que implica, facultades, centros y sedes
4. Tenga respaldo de los órganos colegiados de la Universidad en materia académica: Consejo Universitario y Consejo Académico.

Así entonces, se atenderá las recomendaciones emitidas por uno de los fundadores de la Institución, que desde la génesis recomendó “que la universidad adopte un modelo de estructura y funcionamiento que le garantice la racionalidad instrumental, o sea, el más apto y eficaz aprovechamiento de unos recursos escasos para así lograr objetivos posibles” (Núñez, 1974, p. 22).

Los criterios antes expuestos, los resultados de la investigación y los diversos componentes por si mismos de una institución de educación superior permiten

considerar como parte de la propuesta de un modelo de gestión curricular para las carreras compartidas que funcionen con formación simultánea, los siguientes aspectos:

1. El modelo pedagógico institucional como el centro y la esencia de donde deben brotar los demás componentes.
2. El entorno o ambiente donde confluyen los diversos actores y donde el modelo se vivencia.
3. La actualización y consideración de la realidad, por tanto, da paso a la flexibilidad, a la discusión, a la investigación y al replanteamiento.
4. La continuidad entre los niveles de formación de los diversos grados académicos, en cuanto a conocimiento, e integración de los principios institucionales y la transversalización de temas prioritarios que son demandados por los componentes internos o por exigencias del medio externo.
5. El profesorado que ejecuta el currículo y que incide en su éxito, tanto como transformador de la realidad personal del estudiantado como de la transformación social.
6. La integración de todos los agentes internos y externos de la institución, es decir, personal docente, estudiantes, personal de apoyo y administrativo, agentes externos como empleadores, colegios profesionales, instituciones gubernamentales y privadas y todas sus formas de organización y vinculación.
7. Los recursos disponibles para la ejecución de la oferta académica: presupuesto laboral, presupuesto de operación, recursos tecnológicos, infraestructura, materiales y equipo de toda índole.

Se consideran dentro de la propuesta de este modelo, los ocho principios establecidos por Cesare Scurati y citados por Zabalza, 2010, para el desarrollo de la idea curricular que a su vez ha considerado los aportes realizados desde la visión de los gestores del currículo que participaron de esta investigación. Scurati en su aporte a la teoría curricular determina la necesidad de considerar el conjunto efectivo de actividades que subyacen en la ejecución del currículo a su desarrollo real y efectivo. Los principios determinados se vinculan con los aportes de esta investigación, por cuanto su definición apunta a aspectos de orden prioritario establecidos en los informes de autoevaluación y en los aportes de los gestores del currículo. De esta manera, el modelo de gestión curricular se fundamenta sobre los siguientes principios:

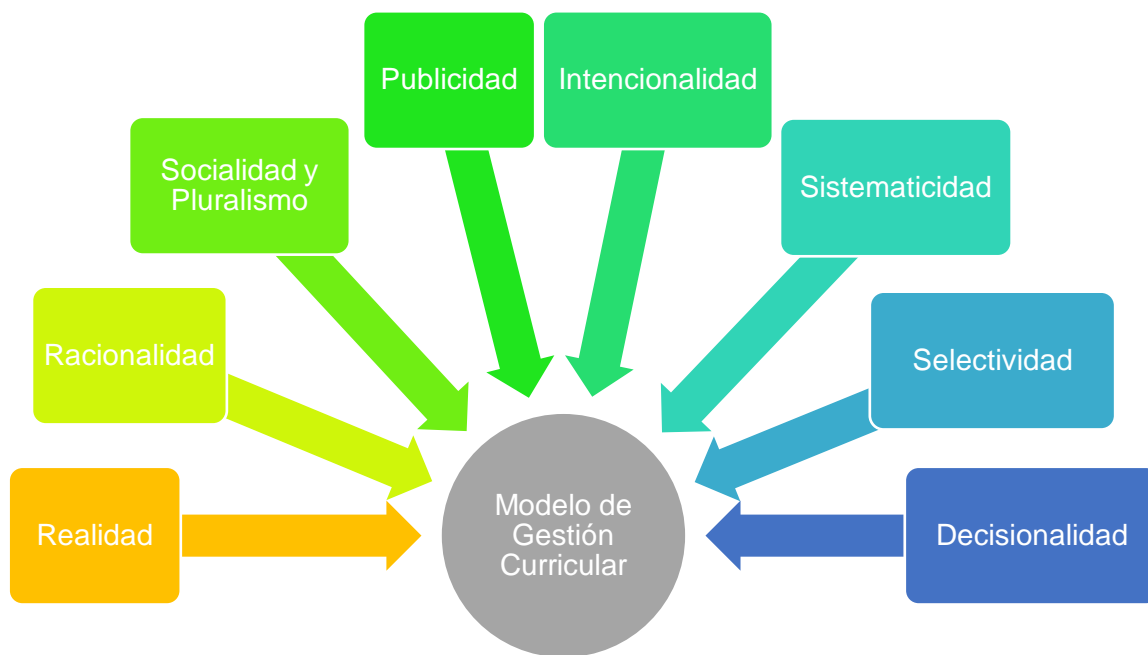


Figura 26 Principios del currículo para el modelo de gestión curricular. Elaboración propia basado en Scurati citados por Zabalza, 2010.

Estos principios marcan el desarrollo de un modelo de gestión integral y sistémico, donde el punto de partida es el currículo desde su diseño, ejecución, seguimiento y evaluación, de manera que cada principio se entenderá como:

1. **Realidad:** es el conjunto efectivo de acciones y actividades que decide hacer la institución de educación superior o Unidad Académica, a partir de su filosofía institucional y sus aspiraciones en cuanto a la atención de demandas y necesidades sociales y sus intenciones de transformación e impacto de realidades, aspecto que tienen claramente definidos los gestores del currículo que participaron de la investigación.
2. **Racionalidad:** es la concreción de propuestas curriculares con sentido formativo y con direccionalidad en la gestión curricular, es discurrir el currículo, llevarlo a la realidad y generar experiencias concretas de aprendizaje mediadas en instituciones de educación superior articuladas. Es lo que los gestores denominaron contextualización del currículo, que en muchos de los casos se concreta con las prácticas realizadas por el estudiantado.
3. **Socialidad:** es mediar en la diversidad a través de un consenso operativo, articulación y complemento, que incluye la dinámica social que lo genera, evidenciando y respetando la diversidad en todas sus manifestaciones, e integrándolo en la comunidad universitaria, donde a su vez debe mediar el consenso, el diálogo y la autotransformación para la mejora continua.
4. **Publicidad:** como conocimiento compartido, explícito de las intenciones institucionales en materia de formación, que permite la integración de las diversas instancias que participan de la ejecución de currículos compartidos,

sean estas unidades académicas u otros departamentos universitarios que contribuyan en la evaluación ex ante y la verificación a posteriori de la implementación de la oferta formativa.

5. **Intencionalidad:** referido al componente de planificación propio del currículo y de toda acción que desarrollen las IES, en función de su razón de ser y de los principios de transformación de la realidad
6. **Sistematicidad:** es organizar y articular el entramado de participantes del currículo, desde instancias y departamentos hasta las personas ejecutoras de éste, con el objetivo de lograr la puesta en ejecución de las ofertas académicas en su conjunto disciplinar, institucional y social.
7. **Selectividad:** referida a la discriminación de los contenidos en función de su valor, oportunidad, congruencia y funcionalidad. Además, la selectividad a de referir a los sujetos participantes del currículo y de la práctica formativa.
8. **Decisividad:** es la elección entre lo ideal, esperable y factible o posible. Es el equilibrio entre lo deseable, lo esperable y lo real de acuerdo con los recursos con los que se cuente, presente particularmente en la etapa de diseño del currículo y que debe ser parte del seguimiento permanente

Además, se parte de la construcción de un modelo que integre los elementos centrales del individuo, en todas sus formas de participación en el currículo sea éste como: desarrollador del currículo, mediador, facilitador, aprendiz, evaluador u otra figura, promoviendo una pedagogía donde lo relevante sea el equilibrio entre lo cognitivo, la emoción, los fines de la institución y el desarrollo social. De manera que se logre concretar un proyecto curricular real y viable que considere los recursos disponibles y la institución donde se pretende su operacionalización (Zabalza, 2010).

De esta forma, desde los órganos de decisión institucional se deben demarcar los lineamientos para el desarrollo, ejecución, seguimiento y evaluación de las propuestas formativas bajo el modelo simultáneo, que implica la determinación del objeto de estudio, su organización temática y lo que Beltrán-Véliz (2014) denomina las “dimensiones de gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo del estudiantado” (p. 958).

7.1. Propuesta de Modelo de Gestión Curricular para las carreras de formación de profesores de secundaria que utilizan el modelo simultáneo

Dado lo anterior, y considerando la investigación desarrollada, se proponen las siguientes premisas agrupadas por las siglas **CALFA** para la gestión del currículo como elementos legitimadores que intervienen en la formación de profesionales, mediante la ejecución de carreras que utilizan el modelo simultáneo de formación:



Figura 27 Premisas de la gestión curricular, determinadas con motivo de la investigación realizada en la UNA en relación con las carreras de formación

de profesores de secundaria bajo un modelo de formación simultáneo. Esta figura es elaboración propia.

1. **Comunicación:** principio fundamental en las organizaciones y en los grupos de trabajo colectivos, refiere a la posibilidad de generar una comunicación asertiva entre las partes que intervienen en el desarrollo del currículo y que, por tanto, implican la generación de pautas o equipo de intervención para la ejecución de las carreras.

Es lograr establecer vías formales de comunicación en las cuales se consignen opiniones, recomendaciones y valoraciones académicas que eviten la personalización de los procesos institucionales, así como los descalificativos o enfrentamientos entre las unidades académicas que ejecutan el currículo. La comunicación debe promover el respeto, la puesta en común y la resolución de situaciones inesperadas que surjan en la ejecución del plan de estudios.

Este principio busca:

1. La concreción de objetivos comunes para la formación de profesionales bajo un mismo modelo pedagógico y enfoque curricular con la determinación de perfiles claramente definidos y aprendizajes integrales determinados (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores).
 2. La puesta en común, mediante el diálogo, de las diversas situaciones que puedan acontecer en el desarrollo de los cursos y actividades académicas del plan de estudios.
 3. La seguridad de establecer canales de comunicación institucionalizados que tengan como fin mejorar la ejecución de las carreras, la coordinación entre las unidades académicas y entre el personal docente.
2. **Actitud:** actitud positiva de las personas que intervienen en la ejecución de los cursos y actividades académicas del plan de estudios, no solo ligados o relacionados con las personas que ostentan los cargos de dirección, sino con todos los sujetos implicados en el currículo. Involucra disposición para el trabajo en conjunto, para la conformación de comisiones de trabajo, la presentación de planes de trabajo conjuntos y la concreción de productos académicos específicos. Está relacionado con las estrategias de trabajo, pedagógicas, metodológicas y evaluativas del profesorado, en relación con el enfoque curricular previsto, así como con las acciones que se desarrollan desde las jerarquías de las unidades académicas implicadas.

El modelo de formación simultáneo requiere disposición de los sujetos del currículo, dado que se debe diseñar, ejecutar, evaluar y dar seguimiento a los cursos y actividades de formación.

Este principio permite considerar:

- a. El respeto a la diversidad de opiniones, la equidad y la inclusión.
- b. La empatía como elemento dominante ante las diversas percepciones de los hechos, es afinidad entre los involucrados del currículo.

- c. Las personas como el elemento central del desarrollo curricular; no hay currículo sin estudiantes y sin docentes, por eso el respeto por el otro es determinante.

3. **Liderazgo:** de las autoridades de las unidades académicas que ejecutan el plan de estudios, su representación debe ser con autoridad sentar las bases académicas y administrativas que privaran la gestión de cada instancia. Las personas líderes de cada unidad procuran el bienestar colectivo y la consolidación de los objetivos propuestos, trabajan bajo la visión integral de la instancia y de la Universidad, son personas aceptadas y reconocidas por el colectivo, con credibilidad por su actuar y su experiencia y desarrollo profesional.

Con el liderazgo se integra:

- a. La capacidad de escucha y de organización y reorganización tanto de los procesos administrativos, como de las personas y del proceso académico de formación.
- b. La toma de decisiones analizadas y consensuadas en procura el menor efecto negativo para los procesos académicos.
- c. La proactividad con visión de futuro y de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. La participación imprescindible de las autoridades de las unidades académicas en todo los procesos administrativos y académicos.

4. **Funcionalidad:** aduce a una gestión funcional que atienda las particularidades de las carreras y de las unidades académicas que la ejecutan. Apunta a la utilidad y facilidad de los procesos académicos y administrativos. Considera la eficiencia y la eficacia en los procesos que requiera la ejecución del currículo.

La funcionalidad implica:

- a. Horizontalidad en la ejecución de las acciones formativas con líneas claras de acción direccionadas desde la prescripción del currículo y de las autoridades de las instancias participantes.
- b. La mejora continua, la calidad y la excelencia académica.
- c. La identificación, mejora, evaluación, seguimiento y control de las situaciones que obstaculizan el logro de los objetivos académicos, curriculares y administrativos.
- d. La determinación de procedimientos que propicien una adecuada ejecución y la maximización de recursos.

5. **Articulación:** El principio de articulación permite concebir la organización como un todo integrado, en el que se desarrollan acciones que implican la interacción de diversos sujetos, instancias y procesos, refiere al acoplamiento y vínculo que se debe priorizar para el logro de los objetivos planteados en términos formativos, así como para el aprovechamiento de los recursos institucionales. La articulación es indispensable en procesos de formación que implican un modelo simultáneo tanto para el abordaje del objeto de estudio como para la complementariedad que debe existir entre las unidades académica que participan de su ejecución. Articular implica

el engranaje de las diversas instancias y sujetos que participan de la ejecución del currículo, tiene implícita la coordinación, la negociación y la planeación conjunta.

Los principios enunciados requieren de una concatenación de acciones entre ellos, son interdependientes y complementarios para la legitimación de la gestión curricular como medio para la calidad y la excelencia en la ejecución de las carreras y por ende en la formación de profesionales.

Estos principios son circundantes a la gestión comprendida desde los tres niveles de gestión precisados, la educativa, la institucional y la curricular, particularmente esta última no excluye elementos de corte políticos, socioeconómicos, institucionales y académicos, lo cual hace de la gestión curricular un eje que interviene entre diversas tensiones, y es un nexo indisoluble entre el modelo y el enfoque curricular y las estrategias anticipadas y adaptativas, que refieren a todas las formas en que el equipo curricular que lidera el proceso de ejecución de las carreras intervienen para atender las exigencias y demandas propias del cumplimiento del currículo y del entorno y las formas en que se prevén nuevas exigencias bajo la visión prospectiva de consideración de las necesidades de cambio.

La gestión curricular da legitimidad al proceso de ejecución de los planes de estudio, regula su interacción entre los sujetos participantes, el objeto de estudio y los resultados de la formación profesional de docentes (personas graduadas), implica complejidad e integralidad holística. La gestión es el eslabón entre los intereses académicos y los intereses socioeconómicos y de desarrollo, por eso está permeado por las políticas educativas e institucionales como parte de la relación que también debe existir entre la gestión educativa, institucional y curricular.

La entrecruza la recursividad y la dialéctica como factores reguladores de la gestión. La recursividad referida a los procesos que se aplican sistemáticamente en el marco de las normas institucionales que regulan el actuar. La gestión no solo es recursiva por la norma y el procedimiento, sino por su permanencia y la necesidad de hacerla en cada momento, de forma constante y de manera imprescindible. Por su parte, la dialéctica es la necesaria narrativa para la puesta en ejecución de los diversos procesos, implica el diálogo, la confrontación de ideas, el argumento y sobre todo la negociación académica para la ejecución y mejora de las carreras, cursos y actividades académicas. Estas características no son intervencionistas, sino que son necesarias.

La legitimidad de la gestión curricular se desarrolla en los principios de comunicación, actitud, liderazgo, funcionalidad, articulación y en la gestión misma, los vínculos, entre cada una de ellas, posicionan la gestión curricular como elemento central sobre el cual se pueden asentar los procesos de intervención y mejora en la ejecución de las carreras, considerando la intervención de al menos dos unidades académicas que de manera conjunta estudian y forman sobre un mismo objeto de estudio.

Lo expuesto anteriormente, se puede visualizar de manera gráfica en la siguiente figura.

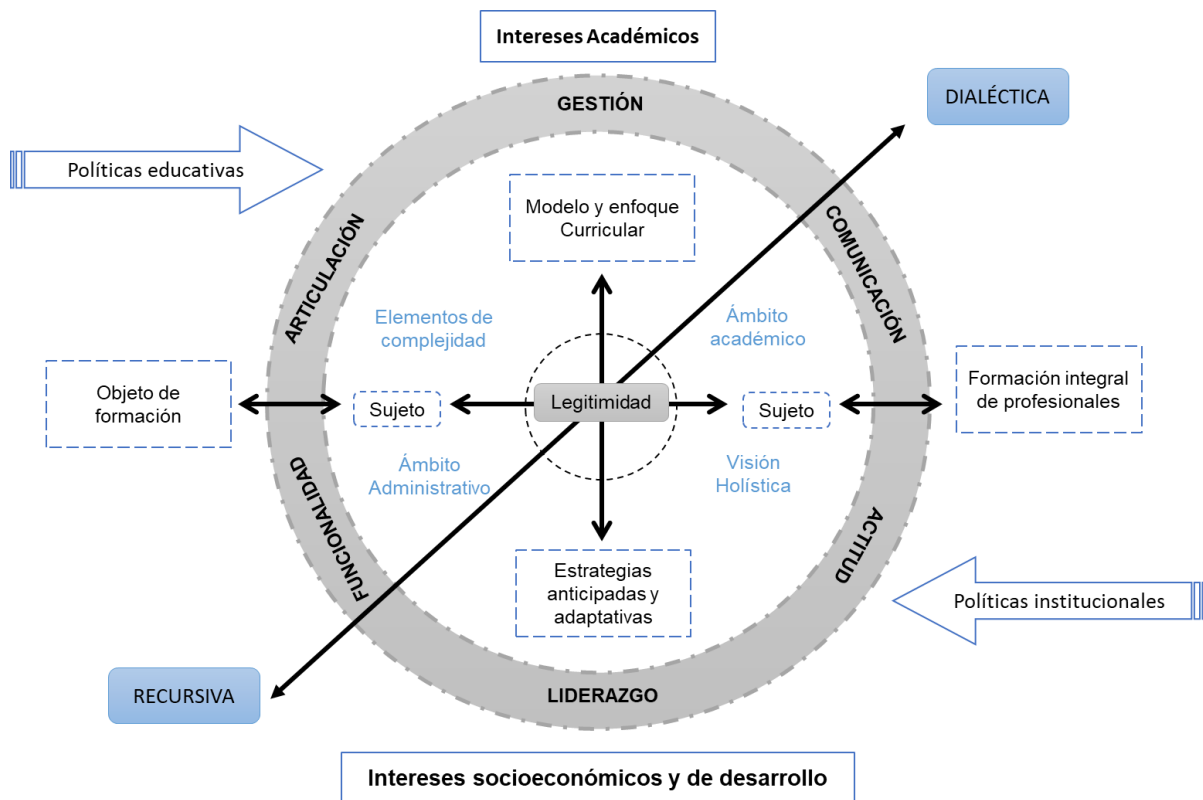


Figura 28: Principios del modelo de gestión curricular para las carreras de formación de profesores de secundaria bajo el modelo simultáneo. Esta figura, es elaboración propia, y resume los aportes sustanciales producto del análisis de la información generada en la investigación, que contempla la revisión documental de la teoría, así como las contribuciones de los gestores del currículo, que a su vez se triangularon con la información obtenida de las otras fuentes documentales.

Para la operacionalización de la gestión institucionales se propone establecer un marco organizacional institucional establecido por un nivel macro y micro representado por el un comité institucional y por comisiones de gestión académica.

El Comité de Gestión Curricular (COGECU) debe ser un órgano adscrito a los órganos decisorios de más alto rango en la institución, para el caso de la Universidad Nacional, éste deberá ser una instancia del Consejo Académico de la universidad integrado por personal del más alto nivel académico institucional, que considere formación profesional y su desempeño en puestos de gestión académica, con representación de todas las facultades, centros, sedes y sección regional que tendrá como misión la valoración integral de la situación curricular en la institución y el asesoramiento al Consejo Académico Institucional acerca de las decisiones curriculares, que pueden implicar: modificaciones integrales a los planes de estudio o reformas curriculares de la oferta académica en el que se podrán considerar cambios en la periodicidad del ciclo lectivo, el estudio de créditos académicos y su utilización real, mejoras en la disposiciones institucionales que implique la creación o modificación de normativa interna, o incorporación de directrices de acatamiento obligatorio.

Es precisamente desde este Comité que se gesta la política institucional en materia curricular que tendrá que analizar su vinculación con el *Ideario pedagógico* institucional, las *políticas curriculares*, de *flexibilidad*, *internacionalización*, *incorporación*

de tecnologías, consideración de las *mega tendencias* educativas no solo fundamentados en los avances en la formación andragógica sino en la modificación de las miradas que se hacen respecto a los diversos objetos de estudio y carreras según coyunturas históricas y contextos específicos.

Otro eje temático que debe ser abordado por este Comité es el seguimiento, la evaluación y el mejoramiento curricular constante, para ello estableciendo los criterios e indicadores que corresponda según los intereses institucionales y las aspiraciones como universidad, de manera que se realice un análisis institucional conjunto que procure la objetividad en el análisis de lo curricular en términos institucionales.

La particularidad del quehacer curricular recaerá en las comisiones de gestión académica, como órganos netamente operativos radicados en las facultades, centros y sedes. Su principal propósito será desarrollar las propuestas curriculares de diseño, rediseño o modificación de acuerdo con los intereses y las políticas institucionales como las particulares de unidades académicas.



Figura 29 Articulación entre los órganos institucionales propuestos para la ejecución del modelo de gestión curricular institucional que aborde aspectos de las carreras compartidas inclusive, es elaboración propia considerando los aportes realizados por los gestores del currículo y por los vicedecanos de la institución. Se retoman los principios denominados CALFA y la articulación que debe existir entre lo académico, administrativo y los recursos.

De esta forma, la institución contará con instancias académicas dedicadas al análisis de la oferta de carreras de la institución, tanto el COGECU (institucional) como las comisiones de gestión académicas (unidad académica), desarrollaran su quehacer bajo los siguientes principios:

1. Pertinencia social: referida a la necesidad de establecer un vínculo con la realidad social para atender sus demandas y necesidades, así como para proponer condiciones de mejora y de transformación de los contextos con una visión prospectiva, por tanto, implica la vinculación con los sectores sociales, productivos y con los empleadores.

2. **Pertinencia académica:** es el establecimiento de la oferta académica institucional considerando las posibilidades internas en términos de recursos. Es la responsabilidad que tiene la universidad en el tanto su oferta debe ser acorde con las posibilidades reales de la institución lo que implica formación y actualización docente, inversión y actualización de recursos.
3. **Excelencia académica:** aspirando a la calidad y al mejoramiento constante, sea bajo indicadores específicos internos o bajo parámetros externos
4. **Formación humanística:** por cuanto es uno de los principios filosóficos de la universidad, que ha marcado el quehacer institucional desde su creación alcanzando en el personal académico, administrativo y el estudiantado, que se tenga una conciencia integral del individuo, donde se valora al sujeto como ser emocional, físico y social que se desarrolla en contextos particulares.
5. **Rendición de cuentas:** como medio para comunicar a la comunidad universitaria y social las ofertas académicas y todo lo relacionado a ellas, actividades, resultados de formación, impacto social, pertinencia comunitaria. La rendición de cuentas en el marco de la transparencia y considerando todas las áreas: estructura organizativa, infraestructura, proceso formativo, administración y recursos.

De esta manera, la gestión curricular implica compromisos de poder asumidos por las unidades académicas que son ejecutoras de los planes de estudio, así como de las instancias universitarias que intervienen en la práctica académica, que implican articulaciones manifiestas, ocultas y emergentes a lo interno de la universidad, de manera que la gestión, debe verse como el componente en el que se evidencian situaciones del contexto institucional y social en donde las motivaciones de los sujetos participantes pueden ser expuestas, claras, ambiguas, contradictorias o inciertas pero que del todo requieren una puesta en común (Pérez-Ruiz, 2014).

7.2. Particularidades Epistémicas del Modelo de Gestión Curricular

El modelo de gestión curricular para las carreras compartidas considera lo dispuesto en el Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica expuesto por Fuentes y Álvarez (2000), en el que concibe que la “formación de los profesionales es un proceso consciente, holístico y dialéctico, integra contribuciones de los enfoques constructivista e histórico cultural” (p. 2), lo que permite la profesionalización del estudiantado mediante el desarrollo del acto formativo activo entre los sujetos que en el intervienen y el contexto en el que se desarrollan, lo que permite a su vez la revisión y modificación fundamentada del currículo desde su diseño, ejecución y evaluación.

Lo anterior hace necesaria la configuración del acto formativo que implica gestión curricular “a través de las relaciones de significación” (Fuentes y Álvarez, 2000, p.2) y por ello la determinación de modelos, procesos y procedimientos que contribuirán al mejoramiento de la articulación entre las diversas instancias y los sujetos que ejecutan el currículo, entendiendo el acto formativo como el acto social que involucra personas y responde a una dinámica del contexto institucional y social.

El Modelo Holístico Configuracional es una aproximación epistemológica, teórica y metodológica de los procesos formativos que parte del reconocimiento del mismo acto formativo como tal y de la constitución de espacios de construcción de significados y

sentidos (Fuentes, Álvarez y Matos, 2004), donde la formación profesionalizante se da en un espacio y tiempo que incluye una serie de eventos e interrelaciones. Implica considerar el materialismo dialéctico, por cuanto el proceso de formación refiere a un acto de conciencia sobre el análisis y profundidad de una disciplina particular a la luz de una justificación de su profesionalización y una fundamentación epistémica que determina los límites y las condiciones de la formación. Además, es prudente la concepción de procesos sociales, dado que la formación de profesionales responde a ellos.

En la lógica del materialismo, la formación de un profesional deviene de la conciencia que tiene sobre la realidad material que lo rodea y en el cual está inmerso o que desea estudiar y apropiarse, al respecto Lenin (1948) citado por Martín-Baró (1995) expone “El principio fundamental del materialismo es el reconocimiento del mundo externo, la existencia de las cosas fuera de nuestra mente, independientes de ella” (p.364).

Los principios fundamentales de la Teoría Holística Configuracional (Fuentes y Álvarez, 2000) refieren a:

1. Los sujetos que intervienen en un proceso formativo interactúan en un sistema de relaciones conscientes consigo mismo y con los otros.
2. Las relaciones que surgen del acto formativo deben ser auténticos en la realidad objetiva y sobre la base de la experiencia personal, lo que permite dar sentido y significado al acto profesionalizante.
3. Se promueve el desarrollo integral de los sujetos, como medio para la formación en un área disciplinar específica que implica la autorregulación, la reflexión y la problematización.
4. Todo acto formativo es un acto dialéctico que implica la gestión curricular adecuada para su desarrollo, es un acto totalizador, multidireccional donde se interrelacionan diversos procesos institucionales.

Al respecto, Fuentes y Álvarez (2000), señalan:

Aplicar el modelo holístico configuracional es elevar el análisis de la totalidad hacia la búsqueda e interpretación de nuevas formas de expresión de la totalidad que no son precisamente componentes del proceso, sino síntesis dinámicas de relaciones. Es ascender en un proceso de aprehensión de esa totalidad, no por un camino lineal, sino a través de un proceso dinámico y dialéctico de sucesivas aproximaciones, donde el resultado de cada interpretación emerge de la relación entre el proceso como totalidad y sus atributos, cualidades y movimiento interno.

(p. 8)

De esta manera, el modelo propuesto, como aporte epistémico y praxeológico para la gestión curricular, debe entenderse como

Holista: comprendiendo la institución como un todo integral, en el que intervienen las partes, que son fundamentales, pero que cobran relevancia en el tanto se articulan, de manera que:

...el todo no se explica por las partes, se manifiesta a través de las partes: el todo recibe significado de las partes insertas en él. Esto es, cierta parte de una totalidad o de un sistema tiene significación distinta si está aislada o integrada a otra totalidad, ya que sus funciones dentro de otro sistema le confieren cualidades diferentes. (Rodríguez y Ricardo, 2007, p. 423)

Totalizador-Sistémico: entendido como el modelo que será desarrollado en una organización, en este caso educativa universitaria, que está conformada por un grupo de sujetos asociados por los mismos intereses (Robbins y Coulter, 1996), que responde a objetivos institucionales en el marco de un contexto social, cultural e institucional particular y permeado por la normativa interna. Desde la visión de Chiavenato (1999), este modelo se aplicará en organizaciones cuyo fin es la colaboración, la articulación y la vinculación académica más que la competitividad, es desde la conceptualización de Weber (1947), la posibilidad de establecer funciones determinadas según la propuesta de estructuración para la gestión curricular, que tendrá como fin la profesionalización de estudiantes. De manera que, como lo señala Garzuzi (2019) lo sistemático “está integrada al proceso institucional, desarrollando una orientación “contextualizada” o “situada” en la que coordina equipos, conforma redes de trabajo y asesora a la gestión en la institución” (p. 12)

Correlacionado-Configuracional: por cuanto articula las fases de diseño curricular, la coordinación y puesta en ejecución del plan de estudios y sus implicaciones en términos de las relaciones con las unidades académicas implicadas en la ejecución de cursos y actividades académicas, así como la evaluación y seguimiento constante que no debe, además, distanciarse de las relaciones con otras áreas académico-administrativas de la universidad.

Transformador: donde impere el liderazgo transformador que consigne a los sujetos de la institución como protagonistas del acto formativo y en el que se transformen, a su vez, las prácticas de gestión y la realidad de articulación entre las partes, es subsanar los escollos de una mera administración directiva, privilegiando las capacidades de los directivos y la maximización de los recursos, hasta lograr la transformación de la universidad en un ámbito de acción en el que se profesionalice mediante la óptima gestión curricular como garante de organización y calidad. (Gómez-Barrios, 2018), que se logre no solo con “proyectos educativos bien diseñados, sino que se requiere un aseguramiento en recursos y procesos que garanticen niveles superiores y sostenidos de desarrollo” (Parreño, 2018, p.30)

Intensional: por cuanto es una propuesta pensada y desarrollada particularmente, en este caso, para la Universidad Nacional considerando sus marco filosófico, organizativo y normativo, donde la formación de profesionales tiene matices particulares como por ejemplo la formación para el grado de Bachillerato y Licenciatura como grados y la posibilidad de formar en posgrados, estas particularidades también

deben articularse con las otras instancias cuando una carrera debe gestionarse de manera conjunta con otra universidad en el plano internacional o bien, establecer relaciones de gestión curricular en el marco interno de la universidad.

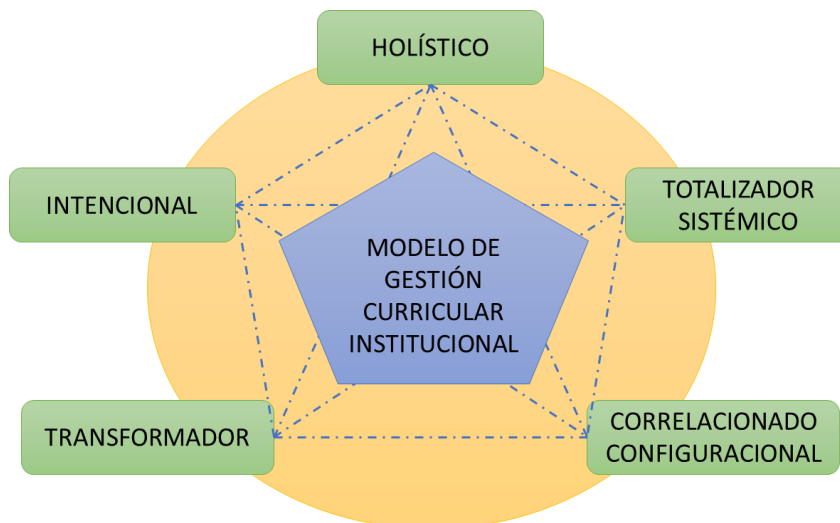


Figura 30 Fundamentos del modelo de gestión curricular institucional. Esta figura es elaboración propia.

Así entonces, la Teoría Holística Configuracional sugiere la determinación de: *componentes* que respuesta a los objetivos establecidos, determinen lo académico, investigativo y laboral, refieran a rasgos que permitan identificar características externas y primarias y, además, de las cualidades como expresión de los resultados; *configuraciones*, que son rasgos o atributos de los procesos implicados y rasgos dinámicos del proceso, objetivos y subjetivos que se relacionan e interactúan para conformar nuevas expresiones y que se construyen a partir de relaciones; *dimensiones* como expresiones de la totalidad que dan cuenta de las relaciones, son el resultado de las relaciones entre las configuraciones, pueden ser dimensiones macro, micro, dinámicas o de evaluación; y por último, el establecimiento de *eslabones* referidos a procesos internos y momentos concretos que revelan las dimensiones, tienen relaciones temporales que implican un orden y secuencia que orientan las actividades y las relaciones.

Por tanto, el modelo de gestión curricular sugiere articular la complejidad de relaciones existentes entre todas las instancias y procesos que intervienen en la ejecución de las carreras, todo ello, mediante, “la planeación, la organización, dirección y control de los recursos” (Yáber, Chaves y Csoban, 2018, p. 59) de la institución, de manera que con la gestión se logra la concreción de los propósitos u objetivos institucionales.

Con la propuesta de este modelo se procura atender las tensiones que se han generado a partir de la gestión curricular desarrolla en las carreras de enseñanza y en las carreras que trabajan bajo el modelo de formación simultánea, principalmente:

1. La fragmentación curricular determinada desde el diseño, la implementación hasta la evaluación del currículo.

2. La articulación con el contexto y con los sectores laborales y la sociedad en general, considerando, además, otras realidades internacionales vinculantes.
3. La multiplicidad y simultaneidad de espacios curriculares que se promueven desde las diversas instancias donde se ejecutan los cursos.

La siguiente figura muestra la relevancia del modelo en el ámbito universitario considerando la organización, la articulación, la optimización y la calidad de cada uno de los componentes de la institución, atendiendo a la pertinencia social y académica y a la vinculación con el contexto y con las personas graduadas.

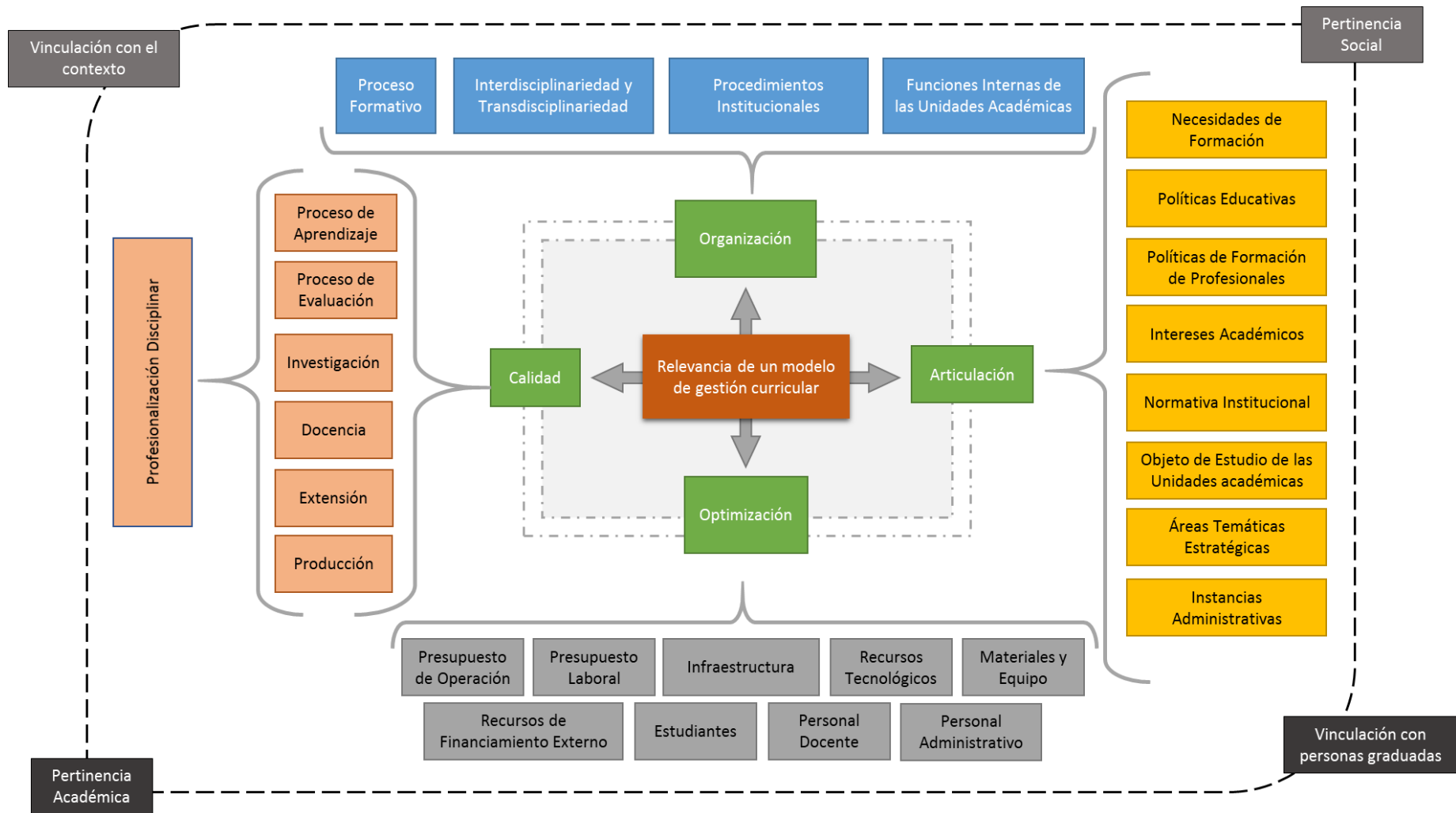


Figura 31 Relevancia de un modelo de gestión curricular en las IES considerando la organización, articulación, optimización y calidad de todos los componentes institucionales. Esta figura es elaboración propia.

7.3. Particularidades Operativas del Modelo

Alcance: El Modelo de Gestión Curricular está propuesto inicialmente, para las carreras de enseñanza que se ejecutan bajo el modelo de formación simultáneo, en el que intervienen al menos dos unidades académicas que hacen un aporte disciplinar para el abordaje del objeto de estudio. No se descarta su aplicación para las carreras de otras áreas de formación que se ejecutan bajo el modelo simultáneo o para el resto de las carreras de la universidad.

Propósito: Proveer a la Universidad Nacional de un instrumental operativo que contribuya al mejoramiento de la gestión de las carreras, considerando el beneficio a los sujetos participantes del acto formativo de aprendizaje y el adecuado uso de los recursos disponibles en la institución.

Marco Normativo: Esta propuesta considera la siguiente normativa institucional:

1. Estatuto Orgánico
2. Políticas Curricular
3. Lineamientos para la Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional
4. Lineamientos para las carreras de Enseñanza de
5. Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Nacional.
6. Normativa nacional emitida desde el CONARE

Determinaciones conceptuales:

Carrera: es el proceso de aprendizaje realizado por el estudiantado al amparo de una ruta de formación previamente establecida por la universidad y que es conducente a un título específico de pregrado, grado o posgrado, según la determinación del perfil profesional y ocupacional determinado. La carrera promueve el aprendizaje mediante la articulación de actividades de docencia, investigación y extensión.

Enseñanza: es la profundización temática en un área de conocimiento determinado para el dominio cognitivo, procedimental y actitudinal a la luz de las disciplinas abordadas en el ciclo de formación, en este caso, de educación media y sobre el que, como política país, se le desea dar atención.

Carrera compartida o interdisciplinaria: ruta académica de formación conducente a un título universitario en el que participan, en su ejecución, al menos dos unidades académicas expertas en una disciplina específica que contribuyen al estudio y análisis de un objeto de estudio donde convergen esas disciplinas.

Modelo de formación simultáneo: proceso de aprendizaje que realiza el estudiantado en un objeto de estudio que requiere del análisis conjunto de formación aportado por distintas especialidades o disciplinas. La particularidad es la integralidad del proceso más que la concurrencia o la consecuencia de una especialidad sobre otra.

Este hecho hace necesaria la organización y maximización de recursos para aumentar la eficiencia y eficacia de la institución, de manera que el modelo de gestión lo que permite es establecer una serie de lineamientos y secuencia de actividades en cuanto al proceder de los sujetos debido a los objetivos deseados, en este caso de

formación, en el que participan al menos dos instancias universitarias que se articulan para estudiar un solo objeto de estudio.

A su vez, la gestión curricular debe hacerse acompañar de una serie de procesos, académicos y administrativos, que tienen como fin contribuir con la articulación entre los ejecutores del currículo, de manera que el modelo de gestión curricular considera:

1. Los procesos determinados en la institución, los articula y los mejora para lograr superiores resultados en cuanto a la eficiencia administrativa a la luz de las necesidades académicas.
2. La participación activa, propositiva y prospectiva de cada instancia universitaria debe ser un elemento indispensable, esta acción sin duda recae netamente en los directores de las unidades académicas y en el personal de las diversas instancias, lo que resulta en un cierto grado de riesgo por no poderse del todo controlar.
3. La generación de grupos de trabajo multidisciplinarios, como una constante en la formación de las carreras compartidas, que su génesis radica en la articulación de instancias con experiencias y objetos de estudios particulares.
4. Los directivos como agentes centrales para la ejecución del modelo y como promotores del cambio y del mejoramiento en las relaciones interunidades académicas.
5. El proceso formativo como el eje central sobre el cual debe girar el accionar institucional y el entramado administrativo, de manera que se responda a las necesidades de formación y al logro de los objetivos establecidos.

7.4. Consideraciones generales

1. Las carreras compartidas definirán un objeto de estudio en el que cada especialidad aporte contenido curricular desde su disciplina particular
2. Su diseño deberá ser analizado y determinado de manera conjunta por las unidades académicas participantes quienes asumirán la responsabilidad de diseñar, aprobar, ejecutar y evaluar las carreras a nivel institucional y externo.
3. Los recursos operativos, presupuestarios y laborales serán determinados por las unidades académicas que participen y que deberán establecer la contribución de cada unidad académica en el proceso de aprendizaje.
4. Las unidades académicas participantes deberán determinar las responsabilidades de cada una de ellas en la gestión de los cursos y actividades académicas que implica el plan de estudios. Una vez asumidos los compromisos específicos las unidades académicas deberán cumplir su compromiso.
5. Las solicitudes de diseño y ejecución de carreras compartidas serán analizadas por el COGECU, quien determinará la viabilidad de la propuesta de diseño o ejecución de la carrera, considerando, al menos, los siguientes criterios:

- a. Pertinencia social de la carrera
- b. Pertinencia y viabilidad académica de la propuesta
- c. Disponibilidad de los recursos operativos para sostener la ejecución de la carrera
- d. Sostenibilidad financiera de las unidades académicas que ejecutarán la carrera
- e. Determinación de una comisión de gestión académica, conformada por representantes de las unidades académicas interesadas en el desarrollo de la carrera y de ser posible la participación de expertos en el campo interdisciplinar.

La estructura organizativa de la propuesta, se presenta la siguiente figura:



Figura 32 Estructura organizativa del modelo de gestión curricular. Elaboración propia. Esta estructura se sugiere con el fin de entrelazar las acciones que, desde cada órgano colegiado, vinculante con la gestión curricular, se realicen, las cuales a su vez tienen implicaciones con las áreas sustantivas de la universidad y con el funcionamiento de las unidades académicas y sus comisiones de organización interna

Comité de Gestión Curricular

1. El Comité de Gestión Curricular tendrá las siguientes funciones:
 - a. Establecer y dar seguimiento a las políticas institucionales relacionadas con las carreras compartidas, donde se aborden aspectos institucionales, filosóficos, pedagógicos, políticos y sociales que determinen el diseño, la ejecución, el seguimiento y la evaluación de las carreras.
 - b. Propiciar una visión conjunta en las carreras compartidas, particularmente en las carreras de enseñanza, donde se replica el componente pedagógico. La visión conjunta refiere a conceptualización, organización y seguimiento.
 - c. Validar la creación y ejecución de carreras compartidas según los criterios mencionados en el punto 5 anterior, con visión prospectiva y a la luz de las necesidades del contexto y las tendencias de las disciplinas.
 - d. Articular institucionalmente la ejecución de las carreras compartidas mediante la generación de espacios que promuevan su seguimiento y mejoramiento en cada unidad académica que participen en la ejecución de estas carreras.
 - e. Generar criterios institucionales para:
 - i. La admisión, la permanencia y la graduación del estudiantado.
 - ii. El proceso de diseño, rediseño o modificación de carreras y cursos
 - iii. La autoevaluación y la acreditación de las carreras compartidas
 - iv. La evaluación y actualización continua del profesorado
 - v. La incorporación de tecnologías como parte del currículo, así como la curricularización de la investigación, la extensión y la internacionalización
 - vi. Otros temas que se consideren de relevancia, según las características de la población meta, los intereses institucionales, temas emergentes de relevancia o las demandas sociales.
 - f. Evaluar anualmente el trabajo de las comisiones de gestión académica.
 - g. Brindar informes de ejecución anuales para ser integrados en los informes de rendición de cuentas anuales.
2. A nivel institucional solo existirá un Comité de Gestión Curricular que estará integrado por:
 - a. La decanatura de las facultades donde se oferten carreras compartidas, quien tendrá la responsabilidad de coordinar
 - b. La decanatura del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), por cuanto desarrolla el componente pedagógico en las carreras de enseñanza.

- c. Las direcciones de las unidades académicas que participen en carreras compartidas.
 - d. Un representante de la Vicerrectoría de Docencia
 - e. Un representante de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.
 - f. El apoyo administrativo del personal académico de la facultad que coordina.
3. Los nombramientos de las personas participantes del COGECU durarán los mismos plazos que su nombramiento en los puestos de gestión académico-administrativos que ejercen.
 4. El COGECU se reunirá al menos una vez por semestre académico a fin de cumplir las funciones establecidas y dar seguimiento a la ejecución de las carreras compartidas.
 5. La coordinación del COGECU se rotará cada año entre las personas que ocupen el cargo de Decano de las facultades participantes, la primera coordinación la asumirá la decanatura del CIDE y posteriormente se rotará por las facultades restantes utilizando para ello el criterio de la facultad con más años de experiencia en carreras compartidas para lo cual se utilizará el año de creación de las carreras vigentes.

Comisión de gestión académica

1. La comisión de gestión académica operará a lo interno de cada carrera compartida.
2. Las funciones de la comisión de gestión académica serán:
 - a. Velar por la gestión curricular de la carrera en apoyo a la labor que realizan las direcciones de cada unidad académica y en apego a los intereses colectivos de las unidades académicas participantes.
 - b. Promover acciones de docencia, investigación y extensión de manera articulada entre las unidades académicas que ejecutan la carrera.
 - c. Analizar y ser vigilantes permanentes de la realidad disciplinar y sus cambios según las tendencias internacionales y la realidad nacional.
 - d. Proponer el diseño, rediseño o modificación de las carreras, elaborando para ello, la justificación académica correspondiente, para ser presentada ante los órganos de aprobación institucionales (COGECU, Asambleas de Unidad, Consejos de Facultad, Centro o Sede, Vicerrectoría de Docencia).
 - e. Analizar las posibilidades de impartir la carrera en otras sedes de la universidad, previendo para ello la articulación con la decanatura de la sede específica.
 - f. Trabajar de manera conjunta con las comisiones de acreditación de las carreras para atender lo requerido en los procesos de autoevaluación con fines de mejoramiento interno o acreditación.
 - g. Proponer el profesorado para la ejecución de los cursos y actividades académicas del plan de estudios a las direcciones de las unidades correspondientes a la luz del perfil profesional establecido y de las evaluaciones de cada docente.

- h. Elaborar la guía de horarios para cada período lectivo según los requerimientos del estudiantado activo en la carrera y considerando las particularidades de cada unidad académica, a fin de evitar choque de horarios.
 - i. Coordinar la asignación de jornada académica para los cursos, actividades del plan de estudios, tutorías de cursos, tutorías y dirección de trabajos finales de graduación, y otras acciones cuando se requiera.
 - j. Atender casos particulares o apelaciones de estudiantes en los que se requiera el criterio conjunto de las carreras compartidas.
 - k. Brindar asesoría y guía académica al estudiantado, así como mantener actualizado el expediente de cada estudiante.
 - l. Atender las funciones de las comisiones de trabajos finales de graduación y de reconocimiento y equiparación de títulos y estudios ya dispuestas en la normativa institucional.
 - m. Emitir criterio ante situaciones particulares entre el profesorado y el estudiantado de las carreras, para que sea analizado por los órganos competentes.
 - n. Dar seguimiento al proceso de divulgación y admisión de la carrera, en conjunto con las instancias institucionales que lideran estos procesos.
 - o. Realizar procesos de inducción al profesorado de nuevo ingreso y proponer acciones de formación continua.
 - p. Realizar procesos de inducción al estudiantado de nuevo ingreso y proponer actividades cocurriculares que contribuyan con la formación de estudiante.
 - q. Establecer planes de formación continua para las personas graduadas de la carrera.
 - r. Participar en la elaboración de los planes operativos anuales de las unidades académicas para incorporar las metas, acciones e indicadores que correspondan a la ejecución de las carreras compartidas.
 - s. Presentar informes de ejecución dos veces al año en las fechas establecidas para la evaluación de grado de cumplimiento del plan operativo anual.
 - t. Determinar la contribución presupuestaria y de recursos operativos que deberá hacer cada unidad académica participante, considerando: presupuesto laboral, presupuesto de operación, asignación de infraestructura según los requerimientos de la carrera, equipos y materiales. La asignación de estos recursos deberá ser constante durante el desarrollo de toda la carrera.
3. La comisión de gestión académica estará integrada por:
- a. Los subdirectores de las unidades académicas participantes, quienes coordinarán la comisión por un período anual. Esta coordinación se rotará al finalizar cada período.
 - b. Dos académicos de cada unidad académica participante, nombrados por la asamblea de la unidad correspondiente. Su nombramiento tendrá vigencia de dos años con posibilidad de

- extensión del nombramiento y tendrán una jornada de 10 horas semanales.
- c. Representación estudiantil, determinada por la asociación de estudiantes quien elegirá un estudiante activo para su participación en esta comisión.
 - d. El apoyo administrativo de la unidad académica que este en período de coordinación.
4. Esta comisión se reunirá mínimo una vez por mes o según la misma comisión considere necesario para atender las funciones que le corresponden. También podrá sesionar cuando la coordinación convoque con ocho días hábiles de anticipación o cuando dos de los miembros realicen la convocatoria. En caso de que un miembro de la comisión falte a tres sesiones seguidas sin justificación se removerá del puesto.

La Universidad debe ser un espacio de construcción del saber que forma personas desde una perspectiva compleja, con fuerte calado intelectual. Es el principal foco de generación de conocimiento.

Manzano y Torrego, 2009, pp. 479-480

CAPÍTULO 8. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En todo desarrollo investigativo surgen situaciones que limitan o retardan los procesos establecidos. En este apartado se establecen las principales situaciones que se presentaron:

1. La conceptualización de la gestión curricular es un aspecto para denotarse y construirse permanentemente. Si bien la literatura y las personas teóricas del currículo denotan su importancia, pocos la definen como tal, más no así la operacionalizan, incluso la consideran de relevancia en sus escritos. La gestión curricular, en parte está determinada por la evolución propia del término de gestión y de currículo, lo que implicó en esta investigación, establecer una conceptualización y operacionalización del término a la luz de los referentes teóricos y los aportes de los gestores del currículo implicados en los estudios de caso. De manera que no se parte de un concepto establecido o incluso *validado* por los teóricos en el tema.
2. La investigación inició partiendo del estudio de caso de cinco carreras en la enseñanza de profesores de secundaria que funcionan bajo el modelo simultáneo de formación y que ostentan la acreditación oficial nacional, sin embargo, considerando que a la mitad del desarrollo de esta investigación se dio la certificación de una nueva carrera que cumplía con los criterios de selección utilizados en esta investigación se incluyó como un estudio de caso más, la nueva carrera de reciente acreditación. De esta manera, se investigó a la población completa de carreras de la universidad que en el área de formación de profesores de secundaria están acreditadas. Esto implicó el análisis documental correspondiente y las valoraciones con expertos en el área, teniendo que ajustar los plazos establecidos en el cronograma previsto.
3. En el análisis documental se determinaron contradicciones en la gestión de la carrera, particularmente lo establecido en los informes de acreditación y los compromisos de mejoramiento, los documentos de planes de estudios y las opiniones de las personas relacionadas con la gestión curricular de las carreras. En algunos casos se detectaron aspectos contradictorios, por cuanto los informes de autoevaluación reflejaban condiciones aceptables en los criterios establecidos en el manual de acreditación y en otros espacios se reflejaban condiciones incoherentes con lo ya establecido en el IA, de manera, que se podría suponer que en ciertos casos las carreras determinan aspectos en los informes de autoevaluación que les permiten cumplir con lo que la agencia acreditadora requiere, para lograr de esa manera la certificación, no obstante, la realidad podría evidenciar otra situación no tan favorable.

4. La gestión curricular de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria bajo el modelo de formación simultáneo es un tema del todo invisibilizado en la institución, no se establecen espacios para su abordaje o determinación de aspectos institucionales que contribuyan con su mejoramiento y ejecución. De manera, que las luchas internas se realizan entre carreras con el común denominador de la unidad académica que desarrolla el componente pedagógico, que revela la insuficiencia de recursos para atender las demandas de las unidades académicas del componente disciplinar y que además, deben lidiar con aspectos actitudinales de las personas que están en los puestos de dirección que no apoyan o creen en la articulación entre las unidades académicas para la formación de profesionales en las diversas áreas.
5. No se evidencian porcentajes de opinión específicos por criterio analizado, considerando que se utilizaron para ello, los cuestionarios aplicados por cada carrera en los procesos de autoevaluación, de manera que no se pueden asumir como un solo dato por criterio, dado que cada carrera adaptó de manera particular su instrumento. Tampoco era de interés en esta investigación establecer datos numéricos estandarizados para la percepción que tienen las diversas poblaciones acerca de la gestión curricular en las carreras.
6. Un hallazgo relevante en la investigación hace notar que la gestión curricular de estas carreras se beneficiaría en el tanto se establezcan lineamientos institucionales en esta materia, más que pensar en que las personas que asumen cargos de dirección son las que tienen las posibilidades reales de mejora en este tema. Se determina, entonces, que la figura de dirección en las unidades académicas pese a estar normadas en la institución no son relevante para determinar los procesos de la gestión curricular; en las carreras se da mayor relevancia a la coordinación entre el personal académico y el funcionamiento de las diversas comisiones de trabajo y no así a los puestos de dirección, esto requiere posicionar estas figuras y dar respaldo con procedimientos y directrices institucionales.
7. Dada la poca vinculación entre las unidades académicas y las personas graduadas y empleadores la información que se pudo analizar desde estas poblaciones no fue significativa.
8. Este es un tema en constante depuración y la gestión curricular un constructo no acabado, si se comprende, refiere a un término en construcción que posibilitaría establecer una relación directa entre la teoría curricular básica que refiere a diseño y elemento propios del proceso de ejecución, seguimiento y evaluación, lo que daría paso a nuevas investigaciones en el tema.

...el diseño curricular se elabora sobre bases científicas para lograr la formación de profesionales competentes con alto nivel de desarrollo, que actúen como agentes de cambio en la transformación que se llevan a cabo en su contexto socioeconómico...

El curriculum universitario implica también una selección de la cultura (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, sentimientos) bien intencionada con intencionalidad hacia lo político, ya que su objetivo final es fortalecer la formación de un profesional con un alto nivel científico técnico y con una formación humanista, agente de desarrollo y transformación social.

Franco y Benites, 2018, p. 125

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

Este apartado se desarrolla a partir de los objetivos, preguntas e hipótesis que se establecieron para esta investigación (apartado 4.1. Objetivos, preguntas e hipótesis). Cada conclusión se aporta para dar respuesta a lo determinado a la luz del estudio de caso y el análisis de la información realizado.

Se exponen las conclusiones haciendo una vinculación con las hipótesis iniciales, que a su vez contemplan los objetivos y preguntas que guiaron la investigación, por tanto, de la investigación se concluye que:

1. En la formación inicial del profesorado de secundaria existe una incidencia directa de la gestión curricular que se realiza del plan de estudios (pregunta de investigación), de manera que, los procesos de gestión vinculados con el estudiantado, el profesorado, los contenidos de los cursos, la mediación pedagógica, las estrategias de evaluación utilizadas y otros aspectos relacionados con los recursos económicos, de infraestructura y hasta tecnológicos contribuyen en el adecuado desarrollo del plan curricular o determinan aspectos contrarios al éxito de lo planeado. Por tanto:
 - 1.1. La gestión del currículo es determinante en todo proceso formal de aprendizaje, en el tanto, contribuye de manera directa al logro de los objetivos de formación establecidos y al alcance del perfil profesional que se ideó.
 - 1.2. La gestión es el nódulo central en el que confluyen los diversos elementos que median en la formación de profesionales, y esto aplica para todas las áreas de formación, más aún cuando se hace referencia al modelo de formación simultáneo.
 - 1.3. La gestión responsable, dirigida, mediada y evaluada permite articular los elementos que intervienen en la formación y es garantía de minimizar conflictos entre los promotores del aprendizaje.
2. El marco conceptual y la revisión bibliográfica realizada en los capítulos 2 y 3 de esta investigación, permiten determinar que el término de la gestión curricular está en construcción y evolución (Objetivo 1), son cada vez más las articulaciones que se realizan entre la importancia del establecimiento del currículo y su ejecución en las estructuras organizativas de las IES. La confluencia de varias instancias de las universidades en la formación de los profesionales es cada vez más recurrente y necesaria, ahora la internacionalización lo demanda y el trabajo colaborativo en red lo operacionaliza.
3. La hipótesis planteada, en el Objetivo 1, en relación con el reposicionamiento que está teniendo el tema de la gestión curricular hace evidente la transformación del concepto de currículo a un término más amplio e integrador que supera la idea de un currículo tecnócrata.

4. Debe generarse una inevitable amalgama entre la gestión y el currículo, y se hace evidente que el currículo como tal no solo es una parte de las IES sino que deben ser parte medular de las IES (Objetivo 2), en el tanto, se comprende que el currículo en su concepción más amplia y la gestión como guía en la administración generarán mejores resultados, que se vinculan e impactan a todas las áreas de las instituciones: estudiantes, personal docente, recursos tecnológicos, presupuesto y otros.
5. La investigación permitió confirmar que cada vez son más los elementos de la gestión curricular que tienen una incidencia directa sobre la formación de los profesores de secundaria (Objetivo 2), por cuanto el modelo de enseñanza utilizado en la institución refiere a un proceso de aprendizaje simultáneo donde el estudiantado adquiere dominio temático y desarrolla habilidades y destrezas en todas las áreas de conocimiento con las que se vincula el objeto de estudio de su disciplina, esto implica que en el desarrollo de los cursos y actividades académicas participen varias unidades académicas de la institución, con lo cual se requiere articulación entre ellas y entre el personal académico que ejecuta la carrera.
6. Como parte de la gestión curricular y su incidencia en la formación de profesionales de secundaria, se determinó, que existen factores académicos (Objetivo 3) de importancia para el proceso de aprendizaje, éstos están vinculados con el modelo simultáneo de formación, con los mecanismos de coordinación que se utilizan en las carreras, con el modelo de enseñanza que se tienen entre las unidades académicas que participan de la ejecución de los cursos y actividades académicas, con el diseño del plan de estudios y con los factores administrativos y particularmente con el personal académico y el estudiantado como sujetos protagonistas del acto formativo.
7. Particularmente los factores académicos (Objetivo 3) son:
 - 7.1. Personal académico, su relación y vinculación entre los responsables de la ejecución de los cursos y actividades académicas.
 - 7.2. Formación y actualización del personal académico en sus áreas de especialización y en temas relacionados con la pedagogía universitaria, incluso la andragogía y la didáctica específica.
 - 7.3. Formas de participación del profesorado de los cursos y actividades académicas del plan de estudios en las actividades que se establezcan como prioritarias para contribuir con la formación del estudiantado.
 - 7.4. El desarrollo metodológico que realiza el profesorado en el desarrollo de los contenidos y habilidades y destrezas en el estudiantado, esto implica vinculación del profesorado con el estudiantado de la carrera, así como con las otras unidades académicas que participan de la ejecución de los cursos y actividades del plan curricular.

- 7.5. Procesos de selección y nombramiento del personal docente, siendo deseable al menos la selección del profesorado de manera colegiada entre las instancias que participan de la ejecución del plan de estudios.
 - 7.6. En cuanto al estudiantado se proyecta la necesidad de establecer trámites conjuntos y articulados por carrera y no por unidad académica. Tal y como se desarrollan las carreras en la actualidad el estudiantado reconoce una marcada diferencia entre las unidades académicas, esto va desde la selección del personal académico, trámites de toda índole, e incluso el modelo curricular que utiliza cada unidad.
8. Otros elementos de relevancia en la ejecución de las carreras compartidas son los factores administrativos (Objetivo 3) que se requieren para la ejecución de toda carrera. Como hallazgo de la investigación se consideran los siguientes factores administrativos como determinantes:
- 8.1. Los procesos institucionales de corte burocrático, relacionados con el exceso de trámites para algunas gestiones y en otros casos la inexistencia de lineamientos institucionales para la ejecución de la gestión curricular que implica una carrera que forma profesionales bajo el modelo de formación simultáneo.
 - 8.2. La normativa institucional que pareciera estar determinada para las unidades académicas que ofrecen carreras en las que desarrollan todos los cursos de manera independiente y no requieren de otras unidades para el abordaje del objeto de estudio; o la normativa que omite la existencia de carreras compartidas en las que se deben propiciar articulación.
 - 8.3. Las gestiones administrativas requeridas para el nombramiento del personal académico a cargo de los cursos. En la actualidad los nombramientos se realizan por unidad académica y no considerando las particularidades o las necesidades que se podrían presentar por carrera. Este tema es álgido en la institución, en algunos casos se solicita la posibilidad de al menos poder analizar el perfil del personal docente y su afinidad con el curso o actividad a desarrollar, en otros casos la posibilidad de analizar de manera conjunta la evaluación docente que se realiza a nivel institucional, no obstante, estas opciones no son asumidas por las unidades académicas, queda a su discreción el nombramiento del docente sin valoración colectiva de las unidades implicadas en la carrera.
 - 8.4. A su vez los factores administrativos están vinculadas con los factores académicos, de manera que deben responder y ser apoyo para ellos, están relacionados además con el modelo propio de gestión curricular y con los recursos necesarios para la ejecución de los planes de estudio.
 - 8.5. La concreción de los recursos, entendida como la posibilidad de contar con los recursos suficientes y requeridos para el acto formativo y de aprendizaje, así como la disponibilidad de estos son determinantes en

la gestión curricular y en la formación del estudiantado por carrera y no por unidad académica.

9. En los seis estudios de caso se determinó por parte de las personas involucradas que se requiere establecer parámetros institucionales que guíen la gestión curricular a fin de mejorar la formación del estudiantado, concretándose una verdadera articulación entre las áreas disciplinares establecidas en los planes de estudio y que no sean consideradas como simples fusiones de conocimientos (Objetivo 4). Es mediante la gestión del currículo que se podría dar la articulación entre los desarrolladores de los cursos y actividades académicas (escuelas, departamentos, unidades académicas), así como de las personas (sujetos: docentes, estudiantes, administrativos) implicados en el proceso de aprendizaje.
10. Las personas participantes de esta investigación y el análisis de las percepciones de los implicados en los procesos de autoevaluación develan la necesidad de mejorar significativamente la relación entre las unidades académicas que ejecutan los planes de estudio (Objetivo 4). Hay necesidad de coordinar los factores académicos y administrativos, el personal académico considera relevante la articulación entre los cursos y actividades del plan de estudios sin embargo, no considera prioritario la asistencia a actividades que se convoquen por parte de las otras unidades académicas, esto se aduce principalmente a un tema de coordinación horaria en mayor medida y a aspectos de índole actitudinal en el tanto la vinculación del personal docente es con la unidad académica que realiza su nombramiento más que donde desarrolle el curso.
11. La gestión curricular de las carreras de formación de profesores de secundaria se realiza de manera parcializada según cada unidad académica que participe de la ejecución de los cursos y actividades académicas (objetivo 4), solo en dos casos se establece una comisión de apoyo interunidades académicas que beneficia significativamente la articulación entre las instancias, sin embargo, en la mayoría de las carreras se asume que el liderazgo de la gestión curricular lo tiene la unidad académica con mayor componente disciplinar aspecto que no es vinculante para las otras unidades académicas.
12. Las comisiones interinstitucionales que se han formalizado en todas las carreras han sido para atender aspectos puntuales del diseño o la modificación de los planes de estudios y no con la finalidad de promover espacios de articulación. De esta manera, los aspectos relacionados con la administración o la gestión curriculares en los documentos de planes de estudio son superficiales y no centran la atención sobre cómo integrar el accionar de las unidades académicas y de los diferentes componentes del currículo.

13. Las personas que han participado de la gestión curricular de las carreras, tales como coordinaciones, direcciones o subdirecciones, vicedecanatos o decanatos reconocen la comisión interunidades académicas como una instancia que contribuye con la formación de profesores de secundaria, dado que son espacios académicos que permiten la discusión, el análisis, la evaluación y la solución de situaciones relacionadas con la ejecución del plan de estudios, el profesorado, el estudiantado, o los diversos insumos que se requieren.
14. La opinión del estudiantado hace notar la necesidad de establecer acciones por carrera y consolidar la articulación entre las unidades académicas que desarrollan el plan de estudios (Objetivo 5). Pese a la existencia del modelo simultáneo de formación, se percibe un divorcio entre las unidades académicas, con enfoques curriculares diferentes, requerimientos administrativos diferentes, mediaciones didácticas diferentes y atención a sus necesidades de manera parcializada.
15. Las autoridades universitarias consideran de suma relevancia atender el caso de las carreras compartidas, determinar su forma de operación (Objetivo 5) a lo interno y externo de la universidad y establecer los mecanismos de coordinación y procedimientos necesarios para su adecuado funcionamiento. Desde su percepción hay dos carreras que desarrollan iniciativas de coordinación exitosas que se podrían institucionalizar para todas las carreras que funcionan bajo el modelo de formación simultáneo.
16. Cobra particular atención por parte de los gestores curriculares el establecimiento de lineamientos y procedimientos institucionales (Objetivo 5) en materia de las carreras compartidas que funcionen con un modelo de formación simultáneo, que permita esclarecer las particularidades de las carreras desde su diseño, ejecución y evaluación.
17. La determinación de parámetros institucionales es un aspecto que se propone en esta investigación a la luz de bibliografía consultada, y el trabajo de referencia que se tiene por parte de otras instituciones de educación superior nacionales que comparten el modelo y las características de formación, así como el trabajo realizado desde la comisión de vicedecanos de la institución que ha propuesto líneas normativas en este sentido.
18. La gestión curricular es un tema que cobra cada vez mayor relevancia, por su vinculación entre las áreas educativas y la concepción del currículo como un aspecto integrativo de la práctica formativa, que no solo determina el listado de cursos y contenidos, sino se concibe como un eje articulador del acto formativo en el que interviene el currículo explícito, oculto y los sujetos y recursos necesarios para su ejecución.
19. No se omite la posibilidad de reconocer que los procesos de evaluación de las carreras son acompañados de una serie de acciones que promueven el

mejoramiento en aquellos casos que se determinen como insuficientes, sin embargo, siguen siendo acciones aisladas por unidad académica y no necesariamente por carrera, para el caso de las carreras que funcionan bajo el modelo de formación simultánea en el que participan más de dos unidades académicas. La decisión de la acreditación como un acto de la unidad académica que administra la carrera promueve una desvinculación entre los responsables de la ejecución del currículo, en ocasiones son decisiones tomadas unilateralmente tanto para la acreditación como para el mejoramiento y tienden a ser acciones que buscan responder a los requerimientos de las agencias acreditadoras bajo el lema del compromiso con la calidad.

LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1 Determinación de las palabras de búsqueda basados en los tesauros UNESCO y ERIC.....	86
Tabla 2 Resultados obtenidos de las bases de datos consultadas y número de documentos analizados.....	89
Tabla 3 Resultados absolutos obtenidos según las bases de datos consultadas y número de documentos analizados	92
Tabla 4 Carreras de la enseñanza que oferta la Universidad Nacional, Costa Rica, certificadas por el Sistema Nacional de Acreditación, Universidad Nacional de Costa Rica, año 2019	115
Tabla 5 Duración y cantidad de créditos por carrera, año 2018	118
Tabla 6 Criterios para la selección de la muestra	120
Tabla 7 Dimensiones, componentes y número de criterios analizados de los informes de autoevaluación.....	128
Tabla 8 Técnicas de recolección de información y sus objetivos	132
Tabla 9 Objetivos de investigación y técnicas de recolección de datos utilizadas	134
Tabla 10 Categorías para el análisis de la información y documentación	137
Tabla 11 Principios y Valores, Universidad Nacional, Costa Rica	142
Tabla 12 Sedes Regionales y Campus Universitarios, Universidad Nacional, Costa Rica, 2019.....	145
Tabla 13 Funciones de la Asamblea de Unidad y del Consejo Académico de Unidad, Universidad Nacional, Costa Rica	148
Tabla 14 Cantidad de cursos por carrera y por unidades académicas que la ejecuta.....	174
Tabla 15 Elementos de la gestión curricular establecidos en los documentos de plan de estudios de las carreras objeto de estudio	176
Tabla 16 Funciones descritas en el Estatuto Orgánico para la dirección y subdirección de las unidades académicas.....	184
Tabla 17 Relación entre las categorías iniciales de investigación y los aportes brindados por las personas participantes de esta investigación.....	210
Tabla 18 Cantidad de cursos, según cada plan de estudios (PE), por componente de formación y según nivel (año) de formación	220
Tabla 19 Cantidad de créditos por plan de estudios (PE), por componente de formación y según nivel (año) de formación	220

Figuras

Figura 1. Elementos del currículo que fundamenta la gestión curricular.....	41
Figura 2. Aristas de la práctica formativa, determinaciones y articulaciones... ..	45
Figura 3. Evolución del término currículo, desde la perspectiva de la enseñanza..	57
Figura 4. Interrogantes base del currículo.	58
Figura 5. Ruta para la determinación de términos clave de búsqueda.....	85
Figura 6. Etapas en la búsqueda de información, proceso permanente.....	88
Figura 7. Estructura organizativa del Centro de Investigación y Docencia en Educación, Unidades Académicas y áreas de formación.....	112
Figura 8. Estructura organizativa de las carreras de enseñanza. Se determinan las Facultades/Centros, así como las Unidades Académicas y el nombre específico de las carreras de formación de profesores de secundaria que oferta la Universidad Nacional.....	114
Figura 9. Complementariedad entre el método de investigación, las técnicas determinadas y la especificidad de lo logrado en cada técnica.....	140
Figura 10 Esquema de Organización Universidad Nacional, Costa Rica	144
Figura 11. Gobernanza de una Unidad Académica en la Universidad Nacional, Costa Rica.....	149
Figura 12. Dimensiones y componentes del Manual de Acreditación, SINAES (2009).....	154
Figura 13. Articulación entre los resultados y las técnicas de investigación utilizadas.	161
Figura 14. Normativa vinculada con el currículo, desde el requerimiento nacional e institucional.....	168
Figura 15 Gobernanza de las unidades académicas, establecido por Estatuto Orgánico Institucional.	183
Figura 16. Categorías implicadas en la gestión de las carreras de enseñanza de profesores de secundaria.	209
Figura 17. Mapa de la gestión curricular, elementos centrales y subyacentes.	213
Figura 18 Mapa categorial vinculado con el modelo de gestión de las carreras de enseñanza.....	215
Figura 19 Mapa categorial de los Mecanismos de Coordinación..	246
Figura 20 Mapa categorial relacionado con los sujetos que intervienen en la gestión de las carreras de enseñanza.	258
Figura 21 Mapa categorial relacionado con los Factores Académicos que inciden en la gestión.....	268

Figura 22 Mapa categorial de los factores administrativos vinculados con la ejecución de los planes de estudio de formación de profesores de secundaria..	269
Figura 23 Mapa Categorial de los elementos relacionados con los recursos..	273
Figura 24 Mapa categorial de la acreditación y sus elementos vinculantes. ..	280
Figura 25 Niveles y articulaciones de la gestión en la educación.....	300
Figura 26 Principios del currículo para el modelo de gestión curricular.....	315
Figura 27 Premisas de la gestión curricular, determinadas con motivo de la investigación realizada en la UNA en relación con las carreras de formación de profesores de secundaria bajo un modelo de formación simultáneo.....	316
Figura 28: Principios del modelo de gestión curricular para las carreras de formación de profesores de secundaria bajo el modelo simultáneo.....	320
Figura 29 Articulación entre los órganos institucionales propuestos para la ejecución del modelo de gestión curricular institucional que aborde aspectos de las carreras compartidas inclusive	321
Figura 30 Fundamentos del modelo de gestión curricular institucional.	325
Figura 31 Relevancia de un modelo de gestión curricular en las IES considerando la organización, articulación, optimización y calidad de todos los componentes institucionales.....	327
Figura 32 Estructura organizativa del modelo de gestión curricular.	330

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abesada, B.T. y Almuiñas, J.L. (2016). La dirección estratégica en las instituciones de educación superior. Necesidad de su evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 137-147. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300011&lng=es&tlng=es.
- Abreu Van Grieken, C. (2018). Resignificar el sentido de la gestión educativa: un desafío pendiente. *Temas de Educación*, 23(1), 69-84. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1003>
- Addine, F. y García, G. (2017). Evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior cubanas: un reto a certificar. *Congreso Universidad*, 6(1), 211-227. Recuperado de <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/810>
- Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alfa PUENTES, (2013). *TRESAL. Transformaciones y reformas en la Educación Superior en América Latina*. Alfa PUENTES. Recuperado de: <https://eua.eu/downloads/publications/alfa%20puentes%20transformations%20in%20latin%20american%20higher%20education%20full%20report%20in%20spanish%20only.pdf>
- Álvarez I., Ibarra, M., y Miranda, E. (septiembre-diciembre 2013). La gestión educativa como factor de calidad en una universidad intercultural. *Ra Ximhai*, 9(4), 149-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46129004014.pdf>
- Álvarez, B. Ma. G. (1997). La administración de la curricularización, desarrollo de la actitud política de la institución educativa universitaria, en CINDA, ALFA. (Eds.), *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*, Volumen 2, (pp. 51-70). Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/gestion-docente-universitaria-modelos-comparados-volumen-no2.pdf>
- Álvarez, M. (enero-junio 2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento*. XXIX (56), 68-85. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/860/Resumenes/Resumen_86019348004_1.pdf
- Ángel, D. (diciembre, 2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de Filosofía*, (44), 9-37. Recuperado de https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/12633
- Ann Rohlehr, B. (mayo, 2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf

- Antúnez, E. (abril, 2012). *Modelo de Gestión para los Centros de Educación a Distancia Universitarios (CEDU)*. Trabajo presentado en XIII Encuentro Internacional Virtual Educa. Panamá. Recuperado de <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/handle/123456789/3458>
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de Centros Escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. Cuadernos de educación*. 5ta. Edición. Barcelona, España: Ice-Horsori.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum 3rd (third) Edition*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Arcaro, J. S. (1995). *Quality in Education: An Implementation Handbook*. Florida, Estado Unidos: St. Lucie Press.
- Artilés, J., Rodríguez, J. y Santana, A. (2014). Formación del gestor universitario en algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 47-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367402>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Beltrán, J., Carmona, M.A., Carrasco, R., Rivas, M.A. y Tejedor, F. (2009). *Guía para una gestión basada en procesos*. Sevilla, España: J. De Haro Artes Gráficas, S.L.
- Beltrán-Véliz, J. C. (enero-abril, 2016). Curriculum Management Practices in Pedagogical Coordinations of Araucania Schools: Unveiling Technical/Instrumental Rationality, Control and Power Mechanisms Underlying. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.12>
- Beltrán-Véliz, J. C. (julio-setiembre, 2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939-961. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662014000300014&lng=es&nrm=iso
- Bernik, J., Rossi, L., Maina, M. y Chemes, S (2016). Proyectos y prácticas curriculares en la universidad pública: sobre el proceso de revisión curricular vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL. *Itinerarios educativos* 9, 151-163. doi: <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6541>
- Betancourt, J. (2002). *Gestión Estratégica: navegando hacia el cuarto paradigma. Aspectos conceptuales*. Venezuela: T.G.RED.2000 Ediciones.
- Bobbit, F. (1918). *El curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Botero, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(2), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2100>
- Buitrago, L., Caicedo, L.F., Gallego, Y.A. y Ramírez, M.F. (2014). La Calidad en la Educación Superior: estado de la cuestión en Finlandia, España, Estados

- Unidos, México, Chile, Argentina Y Colombia en el periodo comprendido 2005-2013 (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperada de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12358>
- Cadena, L.A., Zambrano, A., León, A., Real, G. y Marilud, C. (julio, 2018). Los procesos de autoevaluación en función de la calidad en la gestión de la educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 16, 1-11. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%e2%99%80n-2013/edicion-especial-julio-2018/>
- Cárdenas, C., Farías, G. y Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 19-35. doi:10.15366/reice2017.15.1.002
- Carvajal-Jiménez, V y Ruiz-Badilla, S. (enero-abril, 2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), pp. 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011021>
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2984>
- Casarini, M. (2013). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10(1), 13-25. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=97917573002>
- Caswell, H.L y Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development*. New York, Estados Unidos: American Book Company.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021548015>
- Cedeño, M.A. y Hernández, C.M. (2011). Autoevaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional de Costa Rica: experiencias para la gestión de calidad. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 2(II), 44-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580798>
- Celman, S. (2009). La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica. *Praxis Educativa* 13 (13): 34-38. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n13a04celman.pdf>
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Nueva York, Estados Unidos: The Macmillan Company
- Chavarría, X., Hampshire, S., y Martínez, F. (2004). Una aproximación a los estudios de caso desde la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2). 443-458. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1281523>
- Chaves, L., Rojas, D. y Chaves, O. (noviembre, 2015). El efecto de la calidad en un programa de estudio acreditados: caso del Bachillerato en la Enseñanza del

- Inglés en la Universidad Nacional, Costa Rica. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 6(2), 179-199. Recuperado de <https://investiga.uned.ac.cr/>
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de los Recursos Humanos*. Quinta Edición. Editorial Mc Graw Hill. Argentina
- CIDE (2017). *Plan Estratégico del CIDE 2017-2021*. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.cide.una.ac.cr/index.php/cide/documentos-de-interes/category/1-documentos-del-plan-estrategico>
- Coloma, C. (1998). Marco referencial para la gestión curricular universitaria, en CINDA, ALFA. (Ed.), *Gestión docente universitaria. Modelos comparados*, Volumen 2, (pp. 14-50). Recuperado de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/gestion-docente-universitaria-modelos-comparados-volumen-no2.pdf>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2797/15913
- Concepción, M. y Rodríguez, F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (Extra-11), 314-335. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866912>
- Consejo Nacional de Rectores. (1982). *Convenio de coordinación de la Educación Superior Universitaria Estatal de Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores. (1982). *Convenio para unificar la definición de "crédito" en la Educación Superior de Costa Rica*. San José, Costa Rica.
- Consejo Nacional de Rectores. (2004). *Convenio para crear una nomenclatura de grados y títulos de la Educación Superior Universitaria Estatal*. San José, Costa Rica.
- Cordoves-Mustelier, D., & García-Madrugal, B. F. (2014). La gestión universitaria del trabajo metodológico aplicando cuatro instrumentos en cinco universidades cubanas. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 289-300. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1815-59362014000300005&lng=pt&nrm=iso
- Correa, A., Álvarez, A. y Correa, S. (s.f). La gestión educativa un nuevo paradigma. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevoparadigma.pdf>
- Correa, J.S. (2014). Discurso de la Gestión en la Universidad. *Face: Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 14, 73-89. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/FACE/article/view/1680/699
- Cruz, L., Carreón, J., Sánchez, A., Sandoval, F. y Morales, M. (enero, 2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el liderazgo y la gestión educativa. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 5,

<http://revistas.proeditio.com/ehquidad/article/view/1334>

- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *Liderazgo escolar. Inversión clave para la mejora educativa*. Perú: Fundación Santillana.
- Díaz, Ángel. (2003). *La investigación Curricular en México. La década de los noventa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz, F y Barrón, C. (noviembre, 2017). *El papel de los actores y los procesos de gestión en la concreción de un proyecto curricular*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0151.pdf>
- Escuela de Ciencias Biológicas (ECB). (2014). *Acuerdo del Consejo Académico de Unidad*. FCEN-ECB-ACA-19-016-2014. Universidad Nacional.
- Esquivel, F. (enero-junio, 2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista en Educación*, 37(1), 65-87. doi:10.15517/REVEDU.V37I1.10631
- Estebarez, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla, España: Pinelo Talleres Gráficos
- Esteve, J.M. (mayo-agosto 2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, (340), 19-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2096558>
- Fabela-Cárdenas, M.A., y García-Treviño, A.H. (enero-junio 2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65-82. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.GCEE>
- Farfán-Tigre, A., Mero-Delgado, O. y Sáenz-Gavilanes, J. (octubre, 2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Revista Científica Dominio de las Ciencias* 2(4), 179-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802875>
- Fernández, B. (2010). EL currículo como espacio público. Tendencia emergente para innovar en la educación universitaria, en VIII Reunión Nacional de Currículo y II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior. Recuperado de: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/fernandez_betsi.pdf
- Flores, A. M (2018). Gestión pedagógica en Instituciones Educativas según tipos de gestión del distrito de Los Olivos, 2017 (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/14456>
- Franco, A. y Benites, L. (2018). Reflexiones acerca del currículo en la Educación Superior. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(4). 121-128. Recuperado de <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1192>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Friedman, M. (September 13, 1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits, *The New York Times Magazine*. Recuperado de: <http://umich.edu/~thecore/doc/Friedman.pdf>
- Fuentes, E. y Abal, N. (2016). Formación inicial de maestros: proyecto institucional compartido y desarrollo de competencias. En Fernández, G.F. y Fernández, M.D. (Coords.). *La escuela de ayer, hoy y mañana: claves y desafíos* (pp. 174-196). Madrid, España: Dykinson.
- Fuentes, H. y Álvarez, I. (2000). *La formación por la contemporaneidad. Modelo Holístico-Configuracional de la Didáctica de la Educación Superior*. Santiago de Cuba, Cuba: documento electrónico del Centro de Estudios de la Educación Superior Manuel F. Gran-Universidad de Oriente Recuperado de: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/1La%20formacion.pdf>
- Fuentes, H., Álvarez, I. y Matos, E. (2004). La teoría Holístico-Configuracional en los procesos sociales. *Revista Pedagógica Universitaria*, 9(1), 1-15. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/273>
- Furlan, A. (junio, 2009). Recapitulaciones en torno a la noción de Gestión. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 19, 17-33. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=3845&numero=39801>
- Gallego, I. (2017). El Enfoque del Monitoreo y la Evaluación Participativa (MEP): Batería de Herramientas Metodológicas. Madrid. Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación de la Universidad Complutense de Madrid (IUDC-UCM).
- Garbanzo-Vargas, G.M. (enero-junio 2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204005>
- García, A.; Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2011). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 27-42. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/277266420_La_formacion_del_profesorado_desde_una_perspectiva_interdisciplinar
- García, JM. (1995). La consolidación de la teoría curricular en los Estados Unidos (1912-1949). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXV (2), 57-81. Recuperado de: http://www.cee.edu.mx/revista/r1991_2000/r_texto/t_1995_2_03.pdf
- García, L.R., Primera, C.A., Mathison, L.E. y Gándara, J.A. (2006). El paradigma gerencial de la Educación Superior. *Revista Educación*, 12(22), 179-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102209>
- García-Martínez, J.A., Cerdas- Montano, V. y Torres-Vitoria, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y la dirección. *Educare [online]* 22(1), 225-252. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.11>.

- Garzuzi, V. (2019). La orientación educativa universitaria: desafíos actuales en la Educación Superior. *En la mira. La educación superior en debate*, 1(1), 11-25. Recuperado de: <http://repositorio.umaza.edu.ar/ojs/index.php/enlm/article/view/191>
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J.; Feito, R.; Perrenoud, P. y Clemente, M. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Glower de Alvarado, A. (2014). *Modelo Educativo y Políticas y Lineamientos curriculares de la Universidad de El Salvador. Gestión 2011-2015*. San Salvador, El Salvador: Editorial Universitaria (UES).
- Gómez Barrios, S. A. (2018). Tendencias globales en la educación universitaria: Una mirada desde el liderazgo transformacional. *Podium*, 33, 69-78. doi:10.31095/podium.2018.33.7
- Gómez, R.A. y Topete, C. (enero-junio 2018). Avances teóricos de la gestión en un programa de posgrado. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 411-438. doi: 10.23913/ride.v8i16.348
- González, A. y Sanz, R. (enero-abril 2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de educación secundaria Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 367-381. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662021>
- Grau, I., González, M., Peguero, H., Rodríguez, G. y Cabo, R. (2015). Gestión curricular de la carrera de Estomatología. Facultad de Estomatología de La Habana. 2008-2013. *EDUMECENTRO*, 7(1), 31-43. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-28742015000100004&lng=en&nrm=i&tlng=es
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Guzmán, A. (abril-setiembre, 2013). Gestión curricular: la experiencia de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad de Costa Rica. *Rev. Actual en Costa Rica*, 24, 1-14. doi: 10.15517/REVENF.V0I24.8407
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Londres, Inglaterra. Heinemann.
- Heredia, N. y Peniche, R. (2016). Significados y sentidos de la gestión escolar en torno a la justicia educativa. *Opción Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Extra-7*, 824 – 847. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5916908>
- Hernández Bringas, H. H., Martuscelli Quintana, J., Moctezuma Navarro, D., Muñoz García, H., y Narro Robles, J. (2015). Los desafíos de las universidades de América Latina y el Caribe: ¿Qué somos y a dónde vamos? *Perfiles educativos*, 37(147), 202-217. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012

- Hernández, G., Arcos, J. y Sevilla, J. (diciembre, 2013). Gestión de la calidad bajo la norma ISO 9001 en instituciones públicas De educación superior de México. *Calidad en la Educación*, 39, 82-115. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n39.79>
- Hernández, L. y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 53-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678764>
- Hernández, R y Murillo, F.J. (2016). Teorías y modelos curriculares, en Cantón, I y Pino, M. (Coords.) *Diseño y desarrollo del Currículum*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández, R. y de la Mora, E. (2013). La necesidad de doctores en gestión de la educación superior en México. En Gacel-Ávila, J. y Orellana, N. (coord.). *Educación superior, gestión, innovación e internacionalización* (pp. 1-30). Valencia, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV). Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.una.idm.oclc.org/visorepub/34936>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición*. D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Holm-Nielsen, L.; Thorn, K., Brunner, J. y Balán, J. (2005). Desafíos Regionales e Internacionales para la Educación Superior en América Latina en De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Avila, J y Knight, J. (Eds.) *Educación Superior en América Latina La dimensión internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial en coedición con Mayol Ediciones S.A.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 151-163. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9302
- Imbernón, F. (Coord). (2016). *Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>
- Izcara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Distribuciones Fontamara, S. A.
- Jaramillo1, M.C. (2017). Epistemes posmodernas y racionalidad de la educación superior deconstrucción de sus espacios institucionales. *Revista de Filosofía*, 87(3), 7-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6453406>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, 33, 77-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=989396>
- Lago de Vergara, D., Gamoba, A.A. y Montes, A.J. (enero-junio 2014). Calidad en la educación superior: un análisis desde sus principales determinantes. *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(1), 157-170. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/2006>
- Ley N° 5182. *Ley de creación de la Universidad Nacional*, Colección de Leyes y Decretos, San José, Costa Rica, 15 de febrero de 1973.
- Ley N° 8256. *Ley del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior* (SIANES), Diario Oficial La Gaceta No. 94, 17 de mayo del 2002.
- Ley N° 8798. Fortalecimiento del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), Diario Oficial La Gaceta No. 83, 30 de abril del 2010.
- Llanes-Font, M., Isaac-Godínez, C. L., Moreno-Pino, M., y García-Vidal, G. (setiembre-diciembre 2014). De la gestión por procesos a la gestión integrada por procesos. *Ingeniería Industrial*, 35(3), 255-264. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=108923211&lang=es&site=ehost-live>
- Lopera, C. (Julio-Setiembre 2004). Antinomias, Dilemas y Falsas Premisas Que Condicionan La Gestión Universitaria. *Investigación Temática*, 9(22), 617-635. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002204.pdf>
- Lorenzo, J., Muñoz, I. y Beas, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44866
- Luna, E. y López, G. (diciembre, 2011). El Currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar* 29(2), 65-76. Recuperado de: <http://ojseditorialumariana.com/index.php/unimar/article/view/217>
- Luna-García, H., Álvarez-Rodríguez, F.J. y Mendoza-González, R. (septiembre 2015) Modelo de gestión para diseño curricular basado en prácticas de ingeniería de software. *REDIE* [online], 17(3), 61-78. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/573/1296>
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- Maassen, P. (2012). Cambios en la configuración de la gobernanza. Una interpretación de la introducción de nuevas estructuras de gestión en la educación superior. En Kehm, B. (Comp.). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp. 96-129). Barcelona, España: Octaedro
- Malagón Plata, Luis Alberto; Rodríguez Rodríguez, Luz Helena; Machado Vega, Diego Fernando. (2018) Políticas Públicas Educativas y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32). doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.4999>

- Malagón, L.A. (2008). El currículo: perspectivas para su interpretación. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2); 136-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215278013>
- Manso, J. y Valle, J.M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Manzano, V. y Torrego, L. (setiembre-diciembre, 2009) Tres Modelos para la Universidad. *Revista de Educación*, 350, 477-489
- Marina, J.A. (2017). *El bosque pedagógico y como salid de salir*. Barcelona, España: Editorial Ariel
- Marrero, J. (2015). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En Gimeno, J., Santos, M.A., Torres, J., Jackson, P.W. y Marrero, J., *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (148-159). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Martín-Baró, I. (2015). La Teoría del Conocimiento del materialismo dialéctico (1963). *Teoría y Crítica de la Psicología* 6, 361-371. Recuperado de: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/68>
- Martínez, J. (2015). La ciudad como contenido del currículo. En Gimeno, J. (Comp), *Los contenidos: Una reflexión necesaria* (177-184). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Martínez-Vivot, M. y Folgueiras, P. (enero-abril, 2015). Evaluación participativa, aprendizaje-servicio y universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 128-143. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41026/23315>
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/12861>
- Mezher, T., Cuba, M., Calánchez, A. y Chavéz, K. (diciembre, 2016). La gestión educativa: proceso de transformación social. *Educ@ción en Contexto*, 2(Extraordinario 0), 243-228. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296673>
- Ministerio de Educación del Perú (2017). Gestión curricular, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico. Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5926>
- Mita, E.; Rivas, M. y Ordoñez, A. (2016). Modelo de Gestión Educativa para la Carrera de Ingeniería Comercial de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. *Revista Investigación y Negocios*, 9(14), 70-82. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2521-27372016000200004&lng=es&tlng=es.
- Morra. L., y Friedlander, A., (2001). *Evaluaciones mediante Estudios de Caso*. Washington, D. C, Estados Unidos: Banco Mundial.

- Mosquera-Castro, A., Castillo-Tabares, R. y Portilla-Portilla, M. (enero-junio 2017) La responsabilidad social empresarial. Acciones institucionales en la gestión estratégica curricular. *Entramado [online]*, 13(1), 34-46. doi: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n1.25114>
- Muñoz, G. (2001), *Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa*, Tesis doctoral en educación, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo.
- Muñoz, L.A. (2019). La Gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 7(1), 75-86. Recuperada de: <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2820>
- Murillo, F. y Román, M. (mayo-agosto, 2013). La distribución del tiempo de los directores de escuela de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación* 361, 141-170. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-138
- Navaridas, F. (Coord.). (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. Santander, España: Genuveve Ediciones
- Navarro, Y., y Pereira, M., Pereira de Homen, L., y Fonseca, N. (mayo-agosto 2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*, 12 (2), 202-216. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica.
- Oficina de Cooperación Universitaria (2010). *Tendencias Universidad 2020 Estudio de Prospectiva*. Oficina de Cooperación Universitaria. España: Gráficas Muriel S.A.
- Operti, R. (2017). 15 Claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030. OIE, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002590/259069s.pdf>
- Ortiz, I. (2013). Gestión curricular en las escuelas con tecnologías de la información y la comunicación: Sistematización de algunas experiencias en Chile. *Perfiles educativos*, 35(141), 152-166. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000300010&lng=es&tlng=es.
- Ortiz, J.A. (2015). Factores críticos para las universidades que eduquen por competencias. *En Blanco & Negro* 6(1) ISSN: 2221-8874 (En línea). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/enblancoynegro>
- Parreño, E. (2018). Sistemas de gestión de la calidad (SGC) bajo la metodología del ciclo de mejora continua en la Educación Superior (Tesis de maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador.
- Pedraja-Rejas, L y Rodríguez-Ponce, E. (2015). Dirección estratégica y gestión en instituciones de educación superior. En Bernasconi, A. (Ed.). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp.464-503). Santiago de Chile, Chile: Universidad

- Peñaloza, W. 2005. *El Currículo Integral*, Tercera Edición. Unidad de Postgrado de la Facultad de Educación de la UNMSM Serie: Textos para la Maestría en Educación. Maracaibo (Venezuela). Recuperado de: http://www.fcv.luz.edu.ve/images/stories/comision_curricular/documentos/pe%3%B1aloza.pdf
- Pérez, L. (2013). Lineamientos para la gestión curricular articulada a la praxis investigativa. Universidad de la Salle Colección de Librillos Institucionales No 56: Colombia. Recuperado de <https://docplayer.es/20129874-Lineamientos-para-la-gestion-curricular-articulada-a-la-praxis-investigativa.html>
- Pérez-Ruiz, A. (2014). Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano. *Educ. Educ.* 17 (2), 357-369. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.2.9>
- Pineda, E. y Orozco, P. (diciembre 2016). Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 125-148. doi: 10.21703/rexe.2016291251488
- Pozner, G. (1998). *Análisis de Currículo*. Colombia: D´Vinni Editorial Limitada.
- Pozner, P y Fernández, T. (2000). *Gestión educativa estratégica. Módulo 2*. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Buenos Aires, Argentina IPE-UNESCO. Recuperado de: <https://educreea.cl/gestion-educativa-estrategica-diez-modulos-destinados-a-los-responsables-de-los-procesos-de-transformacion-educativa/>
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina, Aique.
- Pozner, P. (2000a). Gestión Educativa Estratégica, en *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, módulo 02. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. En línea, disponible en: http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/publicaciones/competencias/modulo02.pdf
- Programa Estado de la Educación. (2005). Informe I Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <https://www.estadonacion.or.cr/informe-i-estado-educacion>
- Programa Estado de la Educación. (2008). Informe II Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <https://www.estadonacion.or.cr/informe-ii-estado-educacion>
- Programa Estado de la Educación. (2015). Informe V Estado de la Educación. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Recuperado de: <https://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/>
- Quiroga, M. (2014). Liderar la implementación del plan de mejora escolar Oportunidades, desafíos y dificultades. Un estudio de caso (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla), Recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54461>

- Ramos-Galarza, C. (enero 2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol.* 23(1), 9-17. Recuperado de: <http://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167>
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=Bk4piXS>
- Rebolledo Gámez, T. (2015) La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 129-148. doi: 10.5944/reec.25.2015.14787
- Restrepo, J. (2014). Gobierno y gestión universitaria. Propuesta de debate y reflexión para el caso colombiano. En Roa, A. y Pacheco, I. (Eds.). *Educación superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 331-354). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte
- Rico, A.D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia Educación*, 12(1), 55-70. Recuperado de: <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/issue/view/41/showToc>
- Robbins, S. y Coulter, M. (1996). *Administración*. Quinta Edición. Prentice Hall. México.
- Rodríguez, G. (2017). Influencia de las prácticas de gestión curricular de los jefes de unidades técnicas pedagógicas en las prácticas pedagógicas docentes de establecimientos municipales. El caso de las regiones Bío y Araucanía-Chile. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132878>
- Rodríguez, J., Artiles, J. y Aguiar, M.V. (octubre-diciembre, 2015). La gestión universitaria: dificultades en el desempeño del cargo y necesidades de formación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 213-231. Recuperado de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5427>
- Rodríguez, M.L., y Ricardo, L. (2007). El modelo holístico para el proceso de enseñanza -aprendizaje de geometría en arquitectos de la Escuela Cubana. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(3), 421-461. Recuperado de: <https://www.relime.org/index.php/numeros/todos-numeros/volumen-10/numero-10-3>
- Rodríguez-Gámez, R. (2015). Contexto del desarrollo de la educación superior en América Latina, en Miñana, C. y Bernal, E. (Ed.), *Aportes para la construcción de la visión y el plan prospectivo de la Universidad Nacional de Colombia al año 2034, Volumen 1*, (pp. 74-88). Recuperado de https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/proyecto_vision_2034.pdf
- Rojas, M. (2014). El currículum: una construcción social. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 3(5), 8-12. doi: <https://doi.org/10.29197/cpu.v3i5.37>
- Romero, A., Bermeo, M., y Ruiz, E. (junio, 2014). La institución de educación superior camino a la excelencia. Análisis de la aplicación del modelo de calidad en la universidad, en Cevallos (Ed.), *Cuadernos del Contrato Social por la Educación*

- 10, (14-33). Recuperado de: <http://contratosocialecuador.org/index.php/biblioteca-digital/21-cuadernos-cse>.
- Rubio, I. Abreu, J. y Martínez, M. (2019). El enfoque de procesos, su concreción en una manual de gestión institucional. *Revista Boletín REDIPE*, 8(3), 125-134. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/716>
- Ruiz, G., García, M.A., Pico, M.L. (enero-junio 2013). La formación docente analizada en perspectiva comparada: convergencias y divergencias en las transformaciones de la formación inicial del profesorado para el nivel secundario en el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 221-248. doi: <https://doi.org/10.5944/reec.21.2013>
- Salas, F. (mayo-agosto 2019). La formación profesional en educación en el contexto actual: aristas y puntos ciegos. *Revista en Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-25. doi: 10.15517/AIE.V19I2.37024
- Salgado, M., y Medel, J. A. (2015). Gestión curricular al servicio de aprendizajes significativos. (Tesis de maestría). Universidad de Bío, Chillán – Chile. Recuperado de: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/377/1/Salgado_Bustamante_Marianela.pdf
- San Martín, D. (enero 2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sánchez, J., Chica, O. y Viloría, J. (2017). Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera negativa la calidad de las instituciones educativas públicas: El caso del Distrito de Santa Marta, Colombia. En Ramos, L. y Velázquez, F. (Coords.). *Análisis organizacional y calidad educativa* (pp. 55-92). Ciudad de México: Grupo Editorial Hess, S.A. de C.V.
- Sánchez, J.; Chica, O.; y Viloría, J. (2016). Prácticas de gestión directiva y académica que interpelan de manera negativa la calidad de las instituciones educativas públicas: El caso del Distrito de Santa Marta, Colombia en XIV Congreso Internacional de Análisis Organizacional Educación Superior y Desarrollo Sustentable. Guanajuato. Recuperado de: http://remineo.org/repositorio/memorias/ciao/xiv_ciao/assets/docs/7-EDUCACIONYTRANSFORMACIONSOCIAL/2-InvestigacionenProceso/12.%20Practicas%20de%20Gestion%20Directiva.pdf
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2806>
- Santos, M.Á. (1990). Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 10, 23-32. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59236?show=full>

- Silva, D. M. (enero-diciembre 2014). Aproximación al campo curricular en Argentina, México, Colombia y España. *Historia de la Educación Colombiana*, (17), 161-196. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053293>
- SINAES. (2009). *Manual de acreditación oficial de carreras de grado del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. San José, Costa Rica: SINAES. Recuperado de: <https://www.sinaes.ac.cr/index.php/home/documentos-e-institucionales>
- SINAES. (2011). *Guía para la autoevaluación de carreras –con fines de acreditación oficial-*. San José, Costa Rica: SINAES. Recuperado de: <https://www.sinaes.ac.cr/index.php/home/documentos-e-institucionales>
- Solís, M., Amador, M., Díaz, Y. y Rodríguez, M. (2012). *La investigación educativa en los procesos de formación inicial docente de primaria en universidades públicas y privadas de Costa Rica*. MEP. Costa Rica. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/educatico/investigacion-educativa-procesos-formacion-inicial-docentes-primaria-universidades-publica>
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Inglaterra: Heinemann.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Taba, H. (1982). *Desarrollo del currículo. Teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Tanner, D. y Tanner, L. (1980). *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York, Estados Unidos: Macmillan
- Torres, A y Fernández, E. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 111-125. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31041172006>
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, España.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.
- Ugalde, J. (1979). *Administración institucional I*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Unda, S. (2013). Estudio sobre la autopercepción del ejercicio de liderazgo ético de dirigentes universitarios en España. Modelo multidimensional y concéntrico de liderazgo ético (MOMUCLE). (Tesis doctoral inédita. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid). Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/12730/61379_Unda%20Sofia.pdf?sequence=1

- UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- Universidad Nacional. (2003). *Criterios para determinar el crédito en el diseño o rediseño curricular de los planes de estudio*. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2003a). *Funciones y responsabilidades de las comisiones involucradas en el proceso de diseño curricular*. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2003b). *Políticas y Lineamiento Curriculares*. Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/6086/Pol%C3%ADticas%20y%20Lineamientos%20Curriculares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2003c). *Políticas sobre autoevaluación, mejoramiento y acreditación en la Institución*. UNA Gaceta N° 04-2003
- Universidad Nacional. (2003d). *Las Políticas multi, inter y transdisciplinarias*. Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/6101>
- Universidad Nacional. (2003e). *Lineamientos para el Diseño Curricular de las Carreras en la Enseñanza de...* Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1117>
- Universidad Nacional. (2004). *Lineamientos para la inclusión y desarrollo de las destrezas instrumentales en los planes de estudio*. Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1118?show=full>
- Universidad Nacional. (2006). *Armonización de créditos*. CONSACA-026-2006, 29 de marzo del 2006.
- Universidad Nacional. (2007). *Modelo Pedagógico de la UNA*. UNA Gaceta N° 02-2007. Recuperado de: <https://www.una.ac.cr/index.php/acerda-de/estrategia-institucional/2012-10-02-15-21-57>
- Universidad Nacional. (2009). *Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica*. Heredia, Costa Rica.
- Universidad Nacional. (2011). *Acuerdo del Consejo Académico de la UNA*. CONSACA 031-2011, del 16 de marzo del 2011.
- Universidad Nacional. (2012). *Lineamientos para el diseño curricular de las carreras en la enseñanza*. Gaceta Extraordinaria N° 21-2012, 31 de octubre del 2012. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1117>
- Universidad Nacional. (2012a). *Políticas y Lineamientos Curriculares*. Gaceta Extraordinaria N° 21-2012, 31 de octubre del 2012. Recuperado de:

http://www.cu.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=stardown&id=1957

Universidad Nacional. (2012b). *Lineamiento para la Flexibilidad Curricular en la Universidad Nacional*. Gaceta Extraordinaria N° 21-2012, 31 de octubre del 2012. Recuperado de:

http://www.cu.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=53&func=stardown&id=1957

Universidad Nacional. (2013). Plan de Estudios Bachillerato en la Enseñanza de las Ciencias. Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (2015). *Reglamento General de Admisión, Seguimiento y Permanencia*. Alcance N° 5 a la Gaceta 14-2015, 3 de agosto del 2015. Recuperado de: <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5162?show=full>

Universidad Nacional. (2015a). *Manual General de Procedimientos de Admisión para el Ingreso a las Carreras de Grado de la Universidad Nacional*. Alcance N° 1 a la Gaceta 4-2015, 2 de marzo del 2015. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1093>

Universidad Nacional. (2015b). Plan de Estudios de Bachillerato en Enseñanza de la Educación Física, Deporte y Recreación. Heredia, Costa Rica.

Universidad Nacional. (2016). *Estatuto Orgánico*. Gaceta Extraordinaria N° 3-2016, 22 de febrero del 2016. Recuperado de: https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=310&Itemid=763

Universidad Nacional. (2016a). *Conformación, objetivos y funciones de las comisiones de gestión curricular de facultades, centros, sedes, secciones regionales, unidades académicas y carreras compartidas*. Documento de trabajo.

Universidad Nacional. (2016b). *Plan de Mediano Plazo Institucional 2017-2021*. Alcance N° 5 a la UNA GACETA 10-2016 al 20 de junio de 2016 Recuperado de: <http://45.162.204.68/handle/unadocs/6208?show=full>

Universidad Nacional. (2016c). *Políticas Curriculares*. Gaceta Extraordinaria N° 20-2016 al 30 de noviembre de 2016 Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1120?show=full>

Universidad Nacional. (2016d). *Reglamento de las Sedes Regionales*. Gaceta Ordinaria N° 7-2016, 20 de abril del 2016. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/9566>

Universidad Nacional. (2017). *Reglamento general sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad Nacional*. Gaceta Ordinaria N° 17-2017, al 07 de diciembre del 2017. Recuperado de: <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1187>

Universidad Nacional. (2018). *Transparencia*. Heredia: Universidad Nacional. Recuperado de https://www.transparencia.una.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=304&Itemid=747, febrero, 2018.

- Universidad Nacional. (2018a). *Carreras*. Heredia: Universidad Nacional. Recuperado de <https://www.una.ac.cr/index.php/m-carreras>, febrero, 2018.
- Universidad Nacional. (s.f.). *Funciones y Responsabilidades de las Comisiones involucradas en el Proceso de Diseño Curricular*.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. N°25. San Marino*. Recuperado de: <https://docplayer.es/20879476-N-25-formacion-de-formadores-estado-de-la-practica-denise-vaillant-diciembre-2002.html>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329>
- Valecillos, C. y Quintero, N. (2009). Modelo de gestión basado en el enfoque de las organizaciones inteligentes y las demandas del currículo integral. Caso: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de Luz. *Revista Científica Electrónica Ciencias Gerenciales* 12 (4) 63-85. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78211195005>
- Vega, L. (2005): Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de rancia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista de Educación*, 336, 169-187. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re336.pdf?documentId=0901e72b811e2f16>
- Verdugo, C. (2017). Dimensiones científicas de la innovación curricular en educación superior. Análisis del rediseño-desafíos para la implementación. *Revista de estudios interdisciplinarios en educación y filosofía de la educación*, 1(1), 121-154. Recuperado de: <http://www.revistapedagogiauv.com/numero-actual/>
- Vicerrectoría de Docencia (2017). *Carreras Acreditadas*. Heredia: Vicerrectoría de Docencia. Recuperado de <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/6043>, junio 2017.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., y Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectivas*, 14(2), 96-108. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-445
- Walter-Sánchez, V., Izquierdo de la O, J.M., Burgal-Cintra, C.J. y Charón-Díaz, K. (2016). Estrategia de gestión curricular para tecnólogos de la salud del perfil en administración y economía en salud. *Medisan*, 20(5), 708-717. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1029-30192016000500017&lng=es&nrm=iso
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*, New York: Oxford University Press.
- Yáber, G., Chaves, A. y Csoban, E. (2018). Governance, leadership and management model in higher education institutions applied to the curricular innovation. *Revista Académica & Negocios*, 4(1), 53-64. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6599113>

- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea S.A. De Ediciones.
- Zabalza, M. (2010). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid, España: Narcea S.A. De Ediciones.
- Zabalza, M. y Zabaza, A. (2014). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Zagalaz-Sánchez, M.L.; López-Barajas, D. M.; Campoy-Aranda, T.J. y Cachón-Zagalaz, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, nº 9 (2), 19-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4730850>