



**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD INCCA 2007 – 2017.**

NICOLAS FONSECA BELTRAN

CÓD. 2014287536

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2019



**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD INCCA 2007 – 2017**

NICOLAS FONSECA BELTRAN

CÓD. 2014287536

Trabajo de Investigación presentado como requisito
para optar por el título de Magíster en Educación.

Director

Dr. Alfonso Tamayo

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2019

Nota de aceptación

Firma presidente del jurado

Firma del jurado

Bogotá, Junio de 2019

DEDICATORIA

Los logros y las metas no son propios, se deben a quienes nos rodean, son ellos los que nos motivan y dan sentido a los que hacemos, y es por eso que el mayor triunfo no es cuando se llega a la meta, sino cuando puedes compartir la felicidad y dar gracias a quienes siempre estuvieron ahí.

Comparto con toda la alegría de este logro en mi vida profesional con mi familia, el valor máspreciado.

A mi Padre, mi Madre y Hermano gracias por ser siempre mi sostén en los momentos de fragilidad y por hacerme entender que las dificultades son parte de la evolución. Los amo...

A mi esposa e hija mil y mil gracias. Son testigo del sacrificio que nos costó como familia sacar esta meta adelante. Gracias por la comprensión y el apoyo que siempre sentí, pero sobre todo por el amor y la fuerza que me dieron para continuar pesé las dificultades. Las amo y les dedico especialmente este logro.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento muy especial al grupo Evaluando_nos por todo el aporte a mi vida profesional, pero sobre todo en forjarme una mirada de respeto y compromiso hacia la educación. Gracias por hacerme entender el poder de la transformación social desde la educación a través de un postura ética, reflexiva y contextualizada.

A la Maestra Libia Stella Niño toda mi admiración y respeto a su trayectoria y aportes a la educación. Gracias por la generosidad en compartir sin condición su saber y por iluminarme para encontrar las claves que me permitirán contribuir desde mi profesión.

Al maestro Jose Emilio Ballen gracias por todas las reflexiones y aportes que sin duda dignifican a la educación y a quienes participamos en forma directa de ella. Cada seminario género en mi un mayor compromiso con mi labro.

Gracias a todos los compañeros con lo que pude compartir en los diferentes seminarios, que al colocar en juego su experiencia y saber enriquecieron mi formación.

Un agradecimiento especial a mi director de tesis el Maestro Alfonso Tamayo a quien aprecio y admiro por su versatilidad en diferentes campos del conocimiento, por su constante actitud propositiva y toda la pasión en las clases de pedagogía. Gracias por las orientaciones, los consejos, aportes y el acompañamiento que me proporciono.

**FORMATO****RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE****Código: FOR020GIB****Versión: 01****Fecha de Aprobación: 10-10-2012****Página 1 de 6****1. Información General**

Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso documento al	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título documento del	Evaluación de un programa curricular en la educación superior: mirada crítica al programa de psicología de la Universidad INCCA 2007 – 2017.
Autor(es)	Fonseca Beltran, Nicolas
Director	Tamayo Valencia, Alfonso
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 145 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACION SUPERIOR; CURRÍCULO; EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

2. Descripción

La investigación se encuentra dentro del énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica, se realizó con el propósito de evaluar un programa curricular en la educación superior desde una mirada crítica teniendo en cuenta los procesos evaluativos institucionales y las políticas educativas internacionales y nacionales, con el fin de identificar las concepciones y tendencias en la evaluación curricular, para ello se hizo el estudio de caso del programa de psicología en la universidad INCCA.

El problema de la presente investigación se sitúa temporalmente en los años 90, contexto donde el neoliberalismo se consolida como una tendencia económica que privilegia el capital privado, por tanto muchas de las empresas del estado pasan a hacer operadas por grupos económicos o empresas transnacionales que generan grandes rentabilidades por esta operación dentro de ellas la educación.

En ese sentido la educación en los últimos años ha entrado a regular sus procesos a través de la construcción de indicadores y estándares que permiten medir su productividad, asumiendo el cumplimiento de ellos como una muestra de la calidad académica, al respecto Guevara (2017) señala que se ha hecho una interpretación y una planificación de la política educativa importando una lógica y lenguaje empresarial desconociendo el papel de la educación en la formación integral y colocando la educación al servicio del crecimiento económico.

En la educación superior la política se evidencia en como los programas académicos se configuran a partir de las necesidades del mercado en las que promueven en sus estudiantes las competencias para el mundo laboral, si bien es cierto que el acceso a la educación superior es un medio para el desenvolvimiento laboral de un estudiante en un futuro no se puede sacrificar aspectos de la formación que contribuyen al enriquecimiento del capital cultural y no solo al capital humano, por ello esta organización de los programas académicos basados en desarrollo de competencias genéricas para cumplir con las demandas productivas ha derivado en una instrumentalización de los espacios y criterios

de formación en la que fácilmente se reconoce una homogenización de currículos muchos de ellos importados que desconocen las singularidades del contexto Colombiano.

En Colombia paralelamente al establecimiento de un nuevo orden mundial promulga la Constitución de 1991, en la cual se establece la educación como un servicio público, como efecto directo el estudiante se asume como cliente y se aumenta la oferta de programas profesionales generando competitividad entre las instituciones de educación superior y valores agregados para incrementar la matrícula, un estudio realizado por la Asociación Colombiana de Facultades de psicología (ASCOFAPSI) revela un crecimiento del 400% a partir de los años 90.

En 1992 mediante la Ley 30 de educación superior se plantea las directrices para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), adicionalmente al Ministerio de Educación Nacional (MEN) se le delegan funciones de inspección y vigilancia y se asume la evaluación como un mecanismo de verificación de requisitos mínimos. Estas incorporaciones constituyen las bases con las cuales se ha construido los imaginarios sociales sobre la calidad académica y que enfatiza en los procesos de administración propio del modelo neoliberal.

Las instituciones de educación superior para ser reconocidas por el ministerio de educación deben pasar por un proceso de auto evaluación de 14 factores con el fin de determinar sus indicadores de cumplimiento y desarrollar los planes de mejoramiento. Cada uno de los 14 factores cuenta con una serie de características y cada una de ellas a su vez con unos indicadores de cumplimiento, en ese orden de ideas como parte del proceso para la creación o para la renovación de registros se realiza la visita de pares académicos que previamente han tenido una preparación desde el ministerio de educación y cuyo papel en muchas ocasiones se limita a la verificación del cumplimiento de estos indicadores.

Por lo anterior y como parte de la justificación de la presente investigación se asume un paradigma de evaluación crítico que trasciende el carácter de medición con el que habitualmente se emplea en los procesos de renovación o creación de registros calificados, esto, con el fin de develar los enfoques y tendencias curriculares que orientan el programa académico de Psicología en caso de la Universidad INCCA.

3.Fuentes

- Álvarez M. J. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. Opciones Pedagógicas N°28, 1-4 Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Álvarez M. J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII. Pág. 139-158.
- Apple, M. (Mayo de 2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? Opciones Pedagógicas (24), 8-44. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Barnett, R (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Cabra T. F. (2010). Atención a la diversidad y las prácticas de evaluación en el aula. Perspectivas en educación. Revista académica y científica del gimnasio los andes. Pág. 27 – 3.
- Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós
- Díaz, Barriga A., y Pacheco, T. (2000). Evaluación académica. México D.F: Centro de estudios sobre la Universidad de la UNAM y Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, Barriga. A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles educativos. Universidad nacional autónoma de México. No 37 pág. 3 – 15.
- Diez G. E. (2006) Educar para el mercado. Opciones pedagógicas. No 34. Bogotá. Pág. 21- 55
- Eisner. E. El ojo (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa. Barcelona: Paidós Educador
- Estrada, J. (2003). La contra “revolución educativa”. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1996). Evaluación de Programas Educativos. Una guía practica en ámbitos

sociales, educativos y de salud. Madrid, España: Síntesis

García, J. (2014) La teoría del Currículum. Madrid. Narcea.

Garrido, J., & Monesillo, M. (2002). Estrategias para la Evaluación de Programas de Orientación. Revista de Educación, XXI, 181-202.

Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los Organismos Internacionales. Educación y sociedad n° 33 159 -170.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación ICFES. (2013).

Kemmis, S. (1993). El currículum más allá de la teoría de la reproducción (2a edición ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1997). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Opciones Pedagógicas (18).

Ley 30 de 1992. Educación Superior. República de Colombia

Ley General de Educación 1994. República de Colombia.

Libro Maestro (2013) Universidad INCCA de Colombia.

López (2005). Construir el Currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Ediciones ALJIBE

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de Modernización educativa en América Latina. Barcelona, España: Antropos.

Maldonado, M., (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Niño, L (2013). Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Niño, Tamayo, Díaz, Gama. (2015). Currículo y Evaluación: Sus relaciones en el aprendizaje. Bogotá, Colombia.

OCDE (2015). Informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económico.

Paramo, P. y Ojalvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta moebio 25: 1-7. Recuperado www.moeblo.uchile.cl/25/paramo.htm

Pérez Juste, R. (1997). La Evaluación de Programas. Salmeron, Granada, España: Grupo Editorial Universitario .

Pinar, W. (2014). La Teoría del Currículum (Vol. I). Ciudad de México, Mexico: Narcea.

Plan de Desarrollo Nacional 2014 – 2018. República de Colombia.

PEI. (2016). Universidad Incca de Colombia.

Ruiz, J. (2013). Teoría del Currículum (Vol. V). Madrid , España: Editorial Universitas, S.A. .

Tamayo, A. (2011). Como identificar formas de enseñanza. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Solarte L., (2007). Las evaluaciones de políticas públicas en el estado liberal. Universidad del Valle, Colombia.

Shinkfield A. y Stufflebeam D. (1989). Evaluación sistemática. Guía teórica y practica. Madrid, España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia; ciudad universitaria y Ediciones Paidós Ibérica, S.A; Mariano Cubi Barcelona

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa (Vol. I). Barcelona, España: Gedisa S.A.

Zabala, M., (2010) Competencias docentes del profesor Universitario, Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.

4. Contenidos

La investigación está estructurada por siete capítulos, en el primer capítulo se aborda el tema de la política educativa que permite tener un marco referencial sobre el cual se han cimentado los conceptos de calidad, pruebas estandarizadas y las competencias, del mismo modo se realiza una revisión de la política educativa nacional desde los años 90 teniendo en cuenta que para este año se configura un nuevo escenario político y económico como antecedente del análisis con el que hoy en día se logra identificar en sistema educativo

El segundo capítulo se revisan las teorías del currículo y la evaluación, en el caso del currículo se realiza un recorrido histórico que permite identificar tres modelos curriculares: Técnico instrumental, práctico y crítico, y desde la evaluación dos grandes tendencias la rendición de cuentas y la evaluación crítica.

El Tercer capítulo se presenta la caracterización del programa de psicología de la universidad INCCA en el periodo comprendido entre el 2007 -2017. Mediante la revisión de los documentos institucionales que soportan el proyecto educativo de la universidad y del programa de psicología se elabora la reconstrucción histórica que permite identificar y contrastar las características del currículo y la evaluación para ubicar los momentos y transiciones de la evaluación curricular y develar sus tendencias.

El cuarto capítulo da cuenta de la metodología empleada en la investigación que asume el paradigma cualitativo desde los planteamientos de I. Vasilachis y el análisis E. Eisner, que mediante el estudio de caso en la universidad INCCA de Colombia permite contribuir a la comprensión de la evaluación desde una postura crítica de los programas de psicología que trasciende la mirada tradicional de la evaluación y del enfoque curricular vinculados al modelo neoliberal que pretenden la homogenización y la medición del currículo como factor de calidad.

El quinto capítulo se aborda el marco metodológico desde un paradigma Cualitativo tomado como referente a Vasilachis (2007), quien señala que la investigación cualitativa “Depende del enfoque, la tradición seleccionada entre múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplica el vocablo” Por ende no se debe reducir a prescripciones de principios. Por tal razón la presente investigación está orientada a reconocer las particularidades del programa de psicología de la Unincca desde un perspectiva crítica, los modos en que actualmente y en su devenir histórico sus participantes han producido un sistema de significados que dan sentido a la evaluación y al currículo los cuales se espera se develen a partir de la interpretación y reflexión.

En el sexto capítulo se desarrolla una propuesta de evaluación crítica teniendo en cuenta los hallazgos en el programa de psicología de la Universidad INCCA desde tres categorías denominadas: 1) Hacia una Calidad más allá de los indicadores, 2) Curriculum: Trascendiendo las competencias técnicas y académicas 3) Evaluación de programa: Una visión crítica.

El séptimo capítulo se presentan las conclusiones de cada una de las categorías asumidas en la investigación: Políticas educativas de calidad, Currículo y Evaluación y evaluación de programas. Las conclusiones responden a los objetivos planteados al caracterizar la política internacional y nacional de calidad y el modo en que se expresa en los currículos, del mismo modo se realiza la caracterización del programa a partir de la revisión documental identificando sus concepciones, transiciones y organización y finalmente se presenta las tendencias en cada una de las categorías mediante la interpretación de los resultados desde la propuesta de evaluación crítica artística de Eisner (1998): la descripción, interpretación, valoración y tematización.

5. Metodología

La presente investigación está diseñada metodológicamente desde un enfoque cualitativo tomando como referente I. Vasilachis quien señala tres aspectos importantes de este enfoque: 1) Se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos, 2) es interpretativa, inductiva, multimetodica y reflexiva. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes y 3) Busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que lo hace relevante.

Por lo anterior la investigación está orientada a reconocer las particularidades del programa de psicología de la Unincca desde un perspectiva crítica, los modos en que actualmente y en su devenir histórico sus participantes han producido un sistema de significados que dan sentido a la evaluación y al currículo, para tal fin se emplearan tres de los siete principios para evaluar un programa curricular propuesto por Stephen Kemmis (1997), y la propuesta de evaluación crítica artística de Eisner (1998), desde la descripción, interpretación, valoración y tematización, las cuales involucran la evaluación sobre procesos sociales de construcción curricular para una disciplina.

6. Conclusiones

La política educativa a nivel internacional se ha destacado por contar con una arquitectura basada en un modelo Neoliberal orientado por lógicas de mercado que propende por la privatización y el control de las instituciones, esta arquitectura gira sobre tres ejes: Control, Estandarización y Evaluación

Los procesos de creación de programas, renovación de registro calificado o de Acreditación, se enfatiza en la verificación de condiciones o estándares que están más relacionados con la organización administrativa y gerencial dejando de lado las reflexiones y desarrollos que los programas académicos han tenido en un tiempo determinado para plantear soluciones o alternativas a las problemáticas del contextos, sobre reflexiones disciplinares que fundamental el ser de los programas y responden a las exigencias resultado de las transformaciones sociales y culturales o en la comprensión del campo profesional en una dimensión ética y política.

La Universidad INCCA que en su historia se ha destacado por ser un proyecto Educativo comprometido con las realidades sociales y por tener un carácter crítico, en los últimos cinco años se ha impactado altamente por la política de Calidad estableciendo procesos de organización administrativas para cumplir con los indicadores de CNA, este giro en sus prioridades ha descendido hasta las actividades y exigencias que se le delegan a los programas académicos comprometiendo a la comunidad educativa en el cumplimiento de este fin.

Los únicos procesos de evaluación documentados en el programa de Psicología son de Autoevaluación que son solicitados para obtener el registro calificado, este proceso de Autoevaluación se hace mediante la matriz de condiciones, factores, características e indicadores propuesto por el CNA, en ese sentido otros procesos de evaluación y aquellos que tiene que ver con el Currículo se han hecho de manera aislada por docentes de áreas como Psicología General que algunos momentos han manifestado su necesidad de reflexionar sobre la pertinencia del plan de estudios en la consecución del perfil profesional.

Este giro institucional con implicaciones directas en el programa de Psicología explica los resultados obtenidos tanto en estudiantes como en docentes en lo que se reconocen dos grupos, aquellos que consideran que la Calidad académica se evidencia en la coherencia y adhesión a la misión y perfil profesional del Psicólogo de la Universidad INCCA apelando a su historia y al compromiso de los docentes y por otro los que han venido reconocimiento en los cambios institucionales y en la redefinición de procesos una preocupación de la institución y el programa de Psicología por cumplir con los estándares de calidad propuestos por el CNA y como efecto directo contar con el reconocimiento social.

El currículo del programa de Psicología de la INCCA tiene una tendencia Crítica en que se distinguen aspectos como la autonomía, la cooperación, la contextualización, la reflexión, la ética, la trascendencia de la reproducción de conocimientos, la búsqueda de alternativas, en la clasificación de López (2005), se puede identificar con un Currículum democrático, no obstante es importante enfatizar que su peso es más discursivo por lo que la praxis como uno de los ejes más destacados de los modelos Críticos queda limitado solo a algunos acercamientos en investigación con comunidades. De igual manera se advierte sobre los efectos que tiene la organización institucional en función de criterios de Calidad que pueden instrumentalizar el Currículum, promover Competencias para el trabajo, asumir las pruebas SABER PRO como indicadores de mejoramiento y finalmente comprometerse con la medición como mecanismo de control generando una tensión entre la formulación del Currículum expresado en los documentos institucionales PEI (2013) y su propio desarrollo envuelto en la organización administrativa para la gerencia del Currículum.

En relación al propósito de la evaluación del programa consultada a los docentes, la mayoría coincide en la evaluación propuesta por Scriven Citado por Soler (2007) en una evaluación basa en el juicio que debe servir para reconocer el valor y el mérito de que se ha tenido como programa justificando aquellas decisiones que se ha tomado para el bien común. Lo cual permite reconocer otras características de la evaluación más allá de la calificación o la medición de logros beneficiando la construcción del programa de Psicología. En contraste a los procesos de Autoevaluación adelantados por la institución y el programa son considerados por los docentes como evaluaciones para mejorar la gestión administrativa y cumplir con los criterios de calidad los cuales no contribuyen a la identificación de las necesidades de cualificación de docentes y estudiantes para afrontar los retos de la región y del País, finalmente respecto a la evaluación docente existe una diversidad de respuestas indicando la ausencia del significado que tiene este proceso.

Los estudiantes consideran que la evaluación que realizan los docentes tiene un carácter formativo que permite la reflexión y la retroalimentación de los avances, lo cual se identifica con la evaluación formativa de Scriven y con el poder formativo de la evaluación al ser fuente de aprendizaje señalado por Álvarez. Respecto a la evaluación que se realiza semestralmente a los estudiantes se dan dos posturas, los que consideran la evaluación como un proceso que indaga la satisfacción de los estudiantes con el docente y los que consideran la evaluación como un proceso de reflexión y enriquecimiento de la práctica pedagógica.

Elaborado por:	Nicolas Fonseca Beltran, Nicolas
Revisado por:	Tamayo Valencia, Alfonso

Fecha de elaboración del Resumen:	10	06	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROGRAMAS EVALUACIÓN CURRICULAR

1.1 Política de calidad en el ámbito internacional y nacional

1.1.1 Políticas de competencias.

1.2 Políticas y normatividad en el ámbito nacional e institucional

1.2.1 Políticas de Calidad Ministerio de educación: Criterios de Calidad CNA, ley 30 1992.....

1.2.2 Políticas de competencias Ministerio de educación

1.2.3 Pruebas estandarizadas: SABER Y SABER PRO

2 ENFOQUES CURRICULARES

2.1 El currículo

2.1.1 Enfoque Técnico

2.1.2 Enfoque Practico

2.1.3 Enfoque Critico

3 ENFOQUE EN EVALUACIÓN Y EVALUACIONES DE PROGRAMAS CURRICULARES

3.1 Concepciones sobre la Evaluación

3.1.1 Enfoque epistemológico de la evaluación

3.1.2 Métodos en la evaluación

3.1.3 Evaluación orientada hacia los objetivos

3.2 Evaluación de programas curriculares

3.2.1 Método científico de evaluación Suchman

3.2.2 Modelo Scriven

3.2.3 Planificación evaluativa Cronbach

3.2.4 Evaluación centrada en el cliente Stake

3.3 Evaluación crítica de S. Kemmis:

- 3.3.1 Principio: Racionalidad razonable
- 3.3.2 Principio: Autonomía y responsabilidad
- 3.3.3 Principio: Autonomía y responsabilidad

4 CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCCA: LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES 2007 - 2017.

- 4.1 Antecedentes y marco legal de la universidad INCCA
- 4.2 Antecedentes y características actuales del Currículo y evaluación en el programa de psicología 2007 - 2017
- 4.3 Enfoque y estructura Curricular

5 DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- 5.1 Enfoque Epistemológico de investigación
- 5.2 Población Participante
- 5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información
- 5.4 Técnicas para el procesamiento y análisis de información
- 5.5 Características de la población
 - 5.5.1 Características docentes
 - 5.5.2 Características estudiantes
- 5.6 Sistematización de la información y presentación de resultados
Cuestionario docente.
 - 5.6.1 CATEGORIA: Políticas en educación superior.
 - 5.6.2 CATEGORIA: Currículo: Enfoques
 - 5.6.3 CATEGORIA: Evaluación y Evaluación de programas curriculares
- 5.7 Sistematización de la información y presentación de resultados
Cuestionario estudiantes
 - 5.7.1 CATEGORIA: Políticas en educación superior.
 - 5.7.2 CATEGORIA: Currículo: Enfoques Curriculares
 - 5.7.3 CATEGORIA: Evaluación y Evaluación de programas curriculares

6 ALTERNATIVAS DE EVALUACION DE PROGRAMAS DE PSICOLOGIA

DESDE UNA POSTURA CRITICA DE S. KEMMIS

- 6.1 Hacia una calidad más allá de los indicadores.
- 6.2 Curriculum: Trascendiendo las competencias técnicas y académicas.
- 6.3 Evaluación de programa: Una visión crítica.

7 CONCLUSIONES

- 7.1 Políticas en educación superior.
- 7.2 Currículo: Enfoques.
- 7.3 Evaluación y Evaluación de programas curriculares.

8 REFERENCIAS

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Modelo pedagógico institucional
- Grafico 2. Ultimo título obtenido
- Grafico 3. Años de experiencia docente
- Grafico 4. Enfoque de formación
- Grafico 5. Campo de aplicación de la psicología
- Grafico 6. Enfoque de preferencia estudiantes
- Grafico 7. Area (s) Practica seleccionada
- Gráfico 8. Pregunta 1. Cuestionario docente
- Gráfico 9. Pregunta 2. Cuestionario docente
- Gráfico 10. Pregunta 3. Cuestionario docente
- Gráfico 11. Pregunta 4. Cuestionario docente
- Gráfico 12. Pregunta 5. Cuestionario docente
- Gráfico 13. Pregunta 6. Cuestionario docente
- Gráfico 14. Pregunta 7. Cuestionario docente
- Gráfico 15. Pregunta 8. Cuestionario docente
- Gráfico 16. Pregunta 9. Cuestionario docente
- Gráfico 17. Pregunta 10. Cuestionario docente
- Gráfico 18. Pregunta 1. Cuestionario estudiantes.
- Gráfico 19. Pregunta 2. Cuestionario estudiantes
- Gráfico 20. Pregunta 3. Cuestionario estudiantes
- Gráfico 21. Pregunta 4. Cuestionario estudiantes.
- Gráfico 22. Pregunta 5. Cuestionario estudiantes
- Gráfico 23. Pregunta 6. Cuestionario estudiantes
- Gráfico 24. Pregunta 7. Cuestionario estudiantes
- Gráfico 25. Pregunta 8. Cuestionario estudiantes
- Grafico 26. Pregunta 9. Cuestionario estudiantes

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Categorías de análisis, técnicas e instrumentos.
- Tabla 2. Categorías y sub-categorías de la Cuestionario a docentes.
- Tabla 3. Categorías y sub-categorías de la Cuestionario a Estudiantes.
- Tabla 4. Evaluación Crítica

ANEXOS

- Anexo A. Formato cuestionario Docentes.
- Anexo B. Formato cuestionario Estudiantes.

INTRODUCCION

La presente investigación se encuentra dentro del énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica, se realizó con el propósito de evaluar un programa curricular en la educación superior desde una mirada crítica teniendo en cuenta los procesos evaluativos institucionales y las políticas educativas internacionales y nacionales, con el fin de identificar las concepciones y tendencias en la evaluación curricular, para ello se hizo el estudio de caso del programa de psicología en la universidad INCCA.

El problema de la presente investigación se sitúa temporalmente desde los años 90, contexto donde el neoliberalismo se consolida como una tendencia económica que privilegia el capital privado, por tanto muchas de las empresas del estado pasan a hacer operadas por grupos económicos o empresas transnacionales que generan grandes rentabilidades por esta operación. El control y los estándares son políticas características del neoliberalismo por cuanto ellas permiten realizar el seguimiento del comportamiento de los diferentes sectores en relación a su nivel de producción. Como consecuencia la salud o la educación que son un derecho fundamental y que debe ser garantizado por el estado se le delega la responsabilidad de autofinanciamiento a través de estrategias de diversificación de servicios.

En ese sentido la educación en los últimos años ha entrado en la regulación de sus procesos a través de la construcción de indicadores y estándares que permiten medir su productividad, asumiendo el cumplimiento de ellos como una muestra de la calidad académica, se ha hecho una interpretación y una planificación de la política educativa importando una lógica y lenguaje empresarial desconociendo el papel de la educación en la formación integral y colocando la educación al servicio del crecimiento económico (Guevara, 2017).

La política en educación superior se manifiesta en los programas académicos por medio de la configuración de las necesidades de mercado que promueven en los

estudiantes las competencias para el mundo laboral; si bien es cierto que el acceso a la educación superior es un medio para el desenvolvimiento laboral de un estudiante en un futuro no se puede sacrificar aspectos de la formación que contribuyen al enriquecimiento del capital cultural y no solo al capital humano, por ello esta organización de los programas académicos basados en desarrollo de competencias genéricas para cumplir con las demandas productivas ha derivado en una instrumentalización de los espacios y criterios de formación en la que fácilmente se reconoce una homogenización de currículos, muchos de ellos importados que desconocen las singularidades del contexto Colombiano.

En Colombia paralelamente al establecimiento de un nuevo orden mundial se promulga la Constitución de 1991, en la cual se establece la educación como un servicio público, como efecto directo el estudiante se asume como cliente y se aumenta la oferta de programas profesionales generando competitividad entre las instituciones de educación superior y valores agregados para incrementar la matrícula, un estudio realizado por la Asociación Colombiana de Facultades de psicología (ASCOFAPSI) revela un crecimiento del 400% a partir de los años 90.

En 1992 mediante la Ley 30 de educación superior se plantea las directrices para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se crea el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), adicionalmente el Ministerio de Educación asume funciones de inspección y vigilancia y se asume la evaluación como un mecanismo de verificación de requisitos mínimos. Las anteriores incorporaciones constituyen las bases con las cuales se ha construido los imaginarios sociales sobre la calidad académica que enfatiza en los proceso de administración propio del modelo neoliberal.

Las instituciones de educación superior que aspiran ha ser reconocidas por el Ministerio de Educación (MEN) deben pasar por un proceso de auto evaluación de 14 factores con el fin de determinar el grado de cumplimiento en los indicadores y desarrollar los planes de mejoramiento. Cada uno de los 14 factores cuenta con una serie de características y cada una de ellas a su vez con unos indicadores de cumplimiento, en ese orden de ideas como parte del proceso para la creación o

para la renovación de registros se realiza la visita de pares académicos que previamente han tenido una preparación desde el Ministerio de educación y cuyo papel en ocasiones se limita a la verificación del cumplimiento de estos indicadores.

Por lo anterior y como parte de la justificación de la presente investigación se asume un paradigma de evaluación crítico que trasciende el carácter de medición con el que habitualmente se emplea en los procesos de renovación o creación de registros calificados, esto, con el fin de develar los enfoques y tendencias curriculares que orientan el programa académico de Psicología

La investigación se realizó en la Universidad INCCA, una institución de Educación Superior con más de 60 años de haber sido fundada por el Doctor Jaime Quijano Caballero quien presidió como Rector hasta el año de 1991 fecha en la que falleció, la historia de la UNINCCA ha tenido diferentes etapas dentro de ellas tres se pueden distinguir tres momentos: 1) Inicio del proyecto Educativo UNINCCA, 2) tensión entre gobierno superior y sindicato y 3) Acoplamiento a las exigencias del sistema de aseguramiento de la Calidad, en este último momento alrededor del año 2013, se evidencia una tensión entre la historia de la Universidad y exigencias actuales que han llevado a generar cambios fundamentales en su proyecto educativo, por esta razón se justifica claramente permitir otros modelos de evaluación diferentes a los tradicionales que permitan la construcción de un horizonte del programa de psicología.

El presente trabajo plantea los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las características expresadas en las políticas en educación superior y del programa de psicología de la universidad INCCA?
2. ¿Cuáles son los enfoques curriculares del programa de psicología de la universidad INCCA?
3. ¿Qué planteamientos alternativos pueden surgir a partir de la evaluación crítica de KEMMIS en el programa curricular de psicología

Con el fin de dar respuesta a los anteriores interrogantes, se propuso como objetivo general de la investigación *“Evaluar el currículo de un programa de psicología, en particular el de la Universidad INCCA, con el fin de aportar desde la perspectiva crítica elementos en la formación disciplinar y profesional de los psicólogos”*

Para una mayor precisión de los propósitos del trabajo, se formularon los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar a partir de las políticas en educación superior y los documentos institucionales del programa de psicología de la universidad INCCA, las características centrales del currículo para conocer sus orientaciones académicas.
2. Caracterizar el programa curricular de psicología de la universidad INCCA identificando los fundamentos teóricos, disciplinares y profesionales que lo sustentan
3. Analizar los enfoques curriculares presentes en el programa con el propósito de buscar alternativas que brinden otras posibilidades en la formación profesional.

Teniendo como referentes estos objetivos, el presente trabajo de investigación, se orientó en la búsqueda de otras alternativas para la evaluación curricular de programas de Psicología, partiendo de una mirada crítica y de la propuesta de competencias para la vida que permitan mantener el propósito de una educación integral y a su vez resalte lo propio y específico del programa de psicología de la Universidad INCCA de Colombia.

La investigación está estructurada por siete capítulos, en el primer capítulo se aborda el tema de la política educativa que permite tener un marco referencial sobre el cual se han cimentado los conceptos de calidad, pruebas estandarizadas y las competencias, del mismo modo se realiza una revisión de la política educativa nacional desde los años 90 teniendo en cuenta que para este año se configura un nuevo escenario político y económico como antecedente del análisis con el que hoy en día se logra identificar en sistema educativo

El segundo capítulo se revisan las teorías del currículo y la evaluación, en el caso del currículo se realiza un recorrido histórico que permite identificar tres modelos curriculares: Técnico instrumental, práctico y crítico, y desde la evaluación dos grandes tendencias la rendición de cuentas y la evaluación crítica.

El Tercer y cuarto capítulo se presenta la caracterización del programa de psicología de la universidad INCCA en el periodo comprendido entre el 2007 - 2017. Mediante la revisión de los documentos institucionales que soportan el proyecto educativo de la universidad y del programa de psicología se realiza la reconstrucción histórica con el fin de identificar y contrastar las características del currículo y la evaluación.

El quinto capítulo da cuenta de la metodología empleada en la investigación que asume el paradigma cualitativo desde los planteamientos de Vasilachis (2007) y el análisis Eisner (1998), que mediante el estudio de caso en la universidad INCCA de Colombia permite contribuir a la comprensión de la evaluación desde una postura crítica de los programas de psicología que trasciende la mirada tradicional de la evaluación y del enfoque curricular vinculados al modelo neoliberal que pretenden la homogenización y la medición del currículo como factor de calidad. Vasilachis (2007) señala que la investigación cualitativa “Depende del enfoque, la tradición seleccionada entre múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplica el vocablo” (p). Por ende no se debe reducir a prescripciones de principios. Esta investigación está orientada a reconocer las particularidades del programa de psicología de la Unincca desde una perspectiva crítica, los modos en que actualmente y en su devenir histórico sus participantes han producido un sistema de significados que dan sentido a la evaluación y al currículo los cuales se espera se develen a partir de la interpretación y reflexión.

En el sexto capítulo se presenta una propuesta de evaluación crítica para programas de Psicología, teniendo en cuenta los hallazgos en el programa de psicología de la Universidad INCCA desde tres categorías denominadas: 1) Hacia

una Calidad más allá de los indicadores, 2) Curriculum: Trascendiendo las competencias técnicas y académicas 3) Evaluación de programa: Un visión crítica.

En el séptimo capítulo se presentan los resultados y conclusiones de cada una de las categorías asumidas en la investigación: Políticas educativas de calidad, Currículo y Evaluación y Evaluación de programas. Las conclusiones responden a los objetivos planteados al caracterizar la política internacional y nacional de calidad y el modo en que se expresa en los currículos, del mismo modo se realiza la caracterización del programa a partir de la revisión documental identificando sus concepciones, transiciones y organización y finalmente se presenta las tendencias en cada una de las categorías mediante la interpretación de los resultados desde la propuesta de evaluación crítica artística de Eisner (1998): la descripción, interpretación, valoración y tematización.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR: PROGRAMAS EVALUACIÓN CURRICULAR

1.1 La política de calidad en el ámbito internacional

En el ámbito internacional la política educativa relacionada con la calidad se ha configurado a partir de los cambios geopolíticos y el desarrollo económico derivado de la industrialización particularmente en estados unidos caracterizado por tecnificación de procesos y la inclusión de tecnologías.

Luego de la segunda guerra mundial, los países desarrollados se comprometieron a crear un nuevo orden mundial de paz que permitiera la seguridad económica y social Martínez (2004), se fundaron organizaciones internacionales que velaron por estos compromisos como el Banco Mundial (BM), el Banco interamericano de Desarrollo (BIC), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (Unesco),

Organización de los Estados Americanos (OEA). Con la creación de estas organizaciones se forjó una política en principio para reconstruir los daños de la posguerra y por otro lado para promover el desarrollo en países en vía de desarrollo. El Banco Mundial entregó préstamos a los países que lo solicitaran para que contaran con los recursos suficientes para su desarrollo económico y productivo, sin embargo las deudas que adquirieron varios países latinoamericanos condicionaron su política a estas organizaciones internacionales que poco a poco han construido una arquitectura política y económica en torno a un modelo Neoliberal.

Esta arquitectura política se ha organizado de tal modo que a través de las instituciones, las prácticas y los discursos se ha legitimado el intervencionismo de las potencias en los países de tercer mundo imponiendo lógicas de mercado por medio de la privatización, el fortalecimiento de los sistemas de control, la estandarización y la evaluación para aumentar la productividad.

La educación se ha impactado por este modelo en cuatro aspectos por un lado se ha hecho integración al mercado de oferta y demanda convirtiendo las instituciones educativas en empresas que deben demostrar su gestión educativa; la privatización de la educación pública para reducir gastos y se asume que la empresa privada puede garantizar la calidad; convertir al ciudadano, al estudiante en cliente por lo cual tiene la posibilidad no solo de elegir sino de comprar un servicio educativo, y finalmente el control del sistema educativo a través de la verificación de indicadores, para este fin se utiliza la evaluación para la medición de la calidad. Este hecho constata siguiendo a Díaz, Barriga y Pacheco, T (2000) “una manifestación del tránsito de un estado benefactor a un estado evaluador” (p.16)

Estas reformas en la educación se han logrado mediante la creación de indicadores que cuestionan los sistemas educativos e inducen a generar la necesidad de transformación. Díaz, Barriga y Pacheco, T (2000) y Díez (2006) coinciden en que se ha construido un discurso de desprestigio para hacer ver las instituciones de educación pública como un fracaso, utilizando indicadores de

deserción y medición de las competencias por medio de las pruebas estandarizadas para justificar la necesidad de mejorar la calidad, eficiencia y equidad. En consecuencia propone un modelo basado en la racionalidad y soportado en una mirada técnico instrumental de la educación pretendiendo de la unificación de los currículos, la evaluación de competencias generales, la medición de indicadores de cobertura y deserción requeridas para este fin. Al respecto Niño, Tamayo, Díaz, Gama (2015) el “Planteamiento de estándares y la reorientación de currículo y la evaluación hacia la formas homogéneas, medibles y controladas para alcanzar la proclamada “Calidad Educativa” ha favorecido la producción de bienes simbólicos, culturales y educativos acordes con la política de mercado”.(p. 27)

De acuerdo con Díaz, Barriga y Pacheco, T (2000)

“lejos de lo que se suele suponer, la evaluación académica e institucional forma parte de la agenda de los organismos internacionales, en tanto de las que tienen una clara meta cultural, como es la Unesco, como de aquellos cuyo carácter es básicamente financiero, en particular el banco mundial” (p.14)

En consecuencia se puede develar el trasfondo de las organizaciones internacionales y su interés de articularse con la educación de modo que el resultado de la calidad sea contar con un capital humano formado para atender las exigencias del mundo empresarial, por ende “el Capital Humano indispensable para los procesos productivos y en la economía de mercado; la educación pasa a ser variable indispensable del desarrollo económico” (Diez: 2006)

Porkewitz (citado por Díaz, Barriga y Pacheco, T. 2000) “la evaluación es empleada bajo criterios de eficiencia, lo que lleva a centrarse exclusivamente en lo observable y cuantificable (tema que) interpone una lente unidimensional que dificultad y trivializa la visión del mundo” (p.17), por lo cual las singularidades de los contextos y de las instituciones quedan ocultas en las miradas técnico – instrumentales.

Por otro lado un hecho que sustenta la política en la educación superior y que se acopla a las lógicas del Neoliberalismo es la declaración de Bolonia que dio

origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)¹, el cual tiene como propósito ajustar la estructura y contenidos de la educación superior para afrontar los cambios sociales y económicos que en los años 90 movilizaron a Europa. Los estudiantes para esos años alternaban sus estudios con un empleo que en muchos casos los obligaba trasladarse de ciudad en ciudad o luego de egresar se desplazaban a trabajar a otras ciudades o Países; lo que generó una gran preocupación por garantizar que ese “capital humano” en términos del mercado cumpliera con las necesidades de los empleadores, esto motivo a plantear la necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior. El proyecto Tuning es el modelo que se opta para superar estas necesidades que inicialmente convocó la unión de 15 países Europeos y durante los últimos años ha ascendido a veintiséis países. En relación a las características implicadas en el modelo Tuning, Díaz (2012) “los cambios sustantivos (...) se sintetizan en tres grandes grupos: las adaptaciones curriculares, adaptaciones tecnológicas y las reformas financieras necesarias para crear una sociedad del conocimiento” (P.137).

Las adaptaciones curriculares se dieron mediante la incorporación del modelo de competencias genéricas y específicas las cuales tienen una correspondencia con los resultados de aprendizaje que constituyen un indicador de calidad, por otro lado se incluye el sistema de créditos como una estrategia financiera para dar valor al conocimiento y facilitar el proceso de transferencia.

La intencionalidad de promover la movilidad de estudiantes entre diferentes Universidades del mundo, no solo tiene un propósito académico sino económico, según Niño (2013) “La internacionalización del currículo de la educación superior, asigna el valor a los conocimientos según sean económicamente negociables, como las patentes, y, por lo tanto, puedan incluirse en los programas académicos” (p.11). Por lo tanto el valor del conocimiento recae en las necesidades del mercado que exigen unas competencias definidas en tanto las necesidades

¹ Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): ámbito de organización educativo iniciado en 1999 con el Proceso de Bolonia que quiere armonizar los distintos sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar una forma eficaz de intercambio entre todos los estudiantes. Recuperado <http://www.redalyc.org/pdf/998/99812141008.pdf>

propias de cada contexto quedan desdibujadas y colocadas en un escenario de rentabilidad que tiende a la homogenización curricular y con ello la exportación del capital humano. Este proceso va repercutir en América Latina a partir del año 2004.

La asociación de evaluación y medición de indicadores como parte de la política de calidad ha derivado en la necesidad de incluir dentro de todo el sistema Neoliberal las Certificaciones o Acreditaciones² que cumplen el papel de otorgar un reconocimiento para dar cuenta de la calidad y cuya figura las instituciones utilizan para ofertar sus servicios, Estrada (2003) “Acreditar significa posicionar un producto en el mercado con ciertos atributos de calidad, representa la posibilidad de hacer aumentar la demanda por ese producto” (p100), Para Díaz Barriga (1987) la evaluación institucional es una propuesta central en el ámbito de la educación superior, la cual se apoya en las practicas del sistema educativo estadounidense: la acreditación institucional, la evaluación externa, la evaluación de la productividad y el establecimiento de sistemas de certificación. Es así que hoy contamos con organizaciones nacionales e internacionales que miden la calidad con indicadores y pruebas estandarizadas.

En ese sentido la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que durante más de 50 años agrupado diferentes países del mundo con el propósito de maximizar el crecimiento económico de sus países miembro y cuyo requisito fundamental para ingresar radica en liberar progresivamente los movimientos de capitales y servicios, es un referente internacional para dar los lineamientos y evaluar la calidad educativa. Sin embargo es importante señalar que la condición de participar no es exclusivamente voluntaria, sino puede existir una recomendación por parte del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

² Los establecimientos educativos privados que se orientan a la excelencia en la gestión pueden optar por procesos de acreditación o certificación, que incorporan autoevaluación, evaluación externa y procesos de mejoramiento. Los procesos de acreditación son más exigentes, pues incorporan fuertemente los procesos misionales, es decir los educativos, los que son incluidos extensamente en la autoevaluación y revisados por pares académicos. Ministerio de Educación.

La liberación de capitales y servicios implica tener una apertura en las cuentas, por tanto aumentan los riesgos financieros, generando una economía volátil, desde el cual pueden surgir momentos de crisis que deben ser igualmente asumidos por los países miembro dejando en desventaja aquellos países que están en vía de desarrollo, esto implica el planteamiento de una arquitectura financiera que combata los efectos de un mercado inestable y emergente.

Por lo anterior el surgimiento de una nueva la arquitectura financiera es el resultado de la experiencia de la OCDE para prevenir y gestionar la crisis, el pilar fundamental se basa en la unanimidad acerca del papel de los estándares, las directrices y las buenas prácticas para garantizar una liberación ordenada y segura de las cuentas de capital que aportan a una amplio sistema de información. La calidad y el funcionamiento de las instituciones son un factor determinante para que tenga éxito la liberación y evita la vulnerabilidad de variables externas así como un adecuado proceso de formación del capital humano. De modo que la OCDE al promover un mercado emergente el cual presenta un altísimo riesgo coloca a su servicio un sistema de control para soportar los movimientos volátiles de modo que su estrategia es por un lado fortalecer los sistemas de información que le permiten tomar decisiones y por otro preparar a los futuros profesionales en competencias necesarias para afrontar los ritmos empresariales, claramente esto configura un tipo de sociedad cuyos capitales culturales se desestiman y se realzan valores que tienen que ver con el emprendimiento o la innovación.

El propósito de la OCDE de progreso económico lo compromete con la reflexión acerca de la economía, educación y medio ambiente. La superación de la equidad como obstáculo principal del desarrollo económico debe ser abordada desde su raíz, por cuanto la educación debe garantizar mejorar las condiciones a través de una organización y sistema de calidad. Por ello en el informe entregado por la OCDE a Colombia manifiesta que debe trabajar más fuertemente por la calidad, respecto a la educación superior insiste en fortalecer un sistema integrado que refleje la importancia cada vez mayor de la educación superior en la demanda creciente especialmente de las economías emergentes (OCDE, 2015).

Dentro de los hallazgos más significativos la OCDE revela “la asignación de recursos públicos entre las instituciones educativas no está correctamente alineados con las necesidades económicas” (p 272), por lo tanto el presupuesto de la universidad pública debe ser invertido en el desarrollo de conocimientos, técnicas y tecnologías que aporten al desarrollo económico de las grandes transnacionales. Otro de los hallazgos es “mejorar entre la universidad pública y empleadores el nivel de investigación, acuerdos económicos, rendición de cuentas de resultados, utilización de recursos y la internacionalización del sistema de educación superior” OCDE, 2015, p.271). La desvinculación de la educación pública ha generado costos adicionales y poca rentabilidad, así como el desconocimiento de los problemas que ataña al sistema productivo.

No obstante señala algunos logros como los jóvenes cada vez obtienen cada vez mayor competencias y conocimientos técnico, tecnológico y profesional para expandir la economía colombiana, lo cual expresa la preocupación de la política educativa en Colombia por la cualificación de los estudiantes para que puedan emplear su capital de trabajo en economías cada vez más globalizadas en la que se requiere el fortalecimiento de las competencias transversales.

La nueva alianza como señala Apple (2001) derivado de todos los hechos transcurridos de los años noventa compromete la educación desde el Neoliberalismo con la competitividad, la globalización, la importación de currículos, y por otro lado con el Neoconservatismo anclado al control, los estándares y la medición, con esto es evidente que los compromisos ideológicos y los objetivos educativos son los mismos que guían los objetivos económicos y debido a esta concepción han gestado un contexto que convoca al Darwinismo social.

1.1.1 Políticas de competencias

Las competencias en la educación han generado múltiples interpretaciones más al estar asociado con factores ideológicos, políticos, sociales y culturales, desde una perspectiva crítica se logra reconocer la manera de como las competencias son otra de las características del mercado, por un lado es el modo en que se concreta la internacionalización del Curriculum promovido por el proyecto Tuning y por otro lado las competencias al estar construidas sobre la base de la necesidades de las empresas da los parámetros con los cuales las pruebas estandarizadas pueden medir la productividad. Del rey (2012) “El sentido de la competencia no es otro que del de una aptitud para tener éxito en una economía estandarizada” (p 78). En ese mismo sentido Niño, Tamayo, Bermudez y Diaz (2014) señalan “Las competencias actúan como guías para el diseño y el desarrollo de los currículos, de las políticas educativas que se convierten en instrumentos de comparación de los sistemas educativos” (p.40) y con ellos respondiendo a un mundo globalizado.

Con el fin de comprender el modo en que se ha configurado el discurso de las competencias es pertinente pregunta ¿cómo surgieron las competencias? y ¿De qué manera se han consolidado? De acuerdo con Del rey (2012) señala tres aspectos que permitieron la consolidación de las competencias en los diferentes escenarios sociales:

“El primero es psicométrico (...) es un proceso de medida y evaluación de la aptitudes que concluyo con la evaluación – mundo de los resultados escolares de los alumnos, el segundo es económico – político, empieza después de la guerra y consiste en la planificación de los sistemas educativos a nivel mundial” (p 64)

La noción de competencia se funda con la teoría del capital humano y con ello el capital del saber en la tan nombrada sociedad del conocimiento, el Capital Humano es considerado por la OCDE (2015) como el tercer factor de crecimiento económico. Con los estudios de Theodore Shultz³ citado por Del Rey (2012) se

³ Premio Nobel de economía por la invención del “Capital Humano”

sostiene la necesidad de contar con el conocimiento promovido por las escuelas pero articulado con las exigencias del mercado. Ya no es suficiente la fuerza de trabajo sino tener trabajadores con las habilidades técnicas formadas desde sus propias escuelas para aportar al desarrollo económico. Al respecto Del rey (2012)

“Por fin al valorizar el capital humano, la educación contribuirá tanto al crecimiento individual como al crecimiento global. Y decididamente se podrá incluir en la inversión, además de las máquinas y de la fuerza de trabajo a la mencionada formación de los futuros trabajadores” (p. 78).

Las justificaciones construidas alrededor de las competencias se soportan en un cambio necesario para superar los modelos tradicionalistas y memorísticos de la educación, abriendo paso para que especialistas ofrezcan servicios a las instituciones para la implementación de un modelo por competencias, es así que en los últimos años se ha aceptado su incorporación, sin embargo es importante advertir que detrás de un discurso fundamentado en la superación de modelos tradicionales está encriptado un modelo económico que paulatinamente ha promovido un conjunto de valores asociados a la productividad de acuerdo con Niño, et al (2014) “No nos dimos cuenta de que detrás de ese nuevo lenguaje se estaba legitimando otra forma de ser maestro, otra forma de ver la educación, otra forma de asumir la pedagogía” (p.30). De modo que “el lenguaje de las competencias empezó a hacer parte de otro más potente y amplio: el lenguaje de la administración, la gerencia, la contabilidad, el pago por mérito, la eficiencia y la eficacia y la eficacia” (p.31)

En síntesis este tipo de lenguaje económico, hacer parte de la política de calidad educativa y frente a sus dificultades para definir las competencias se han asumido de manera acrítica lo cual ha llevado a enfatizar sobre la reproducción social a través de la esquematización, reducción y simplificación de los contenidos curriculares. El peligro de un empobrecimiento cultural y el desconocimiento de los problemas locales. Con esto se hace nítida la contraposición de dos sentidos de la educación: aquella que se ofrece como un portafolio de servicios y cuyo propósito es preparar para el trabajo y por otro como proceso social, interesado en conservar, recrear y transformar la cultura, respecto a los valores y de forma democrática.

1.2 Políticas y normatividad en el ámbito nacional e institucional

En el Gobierno de Alvaro Uribe Vélez “Estado comunitario”⁴ se fortalece la implementación de la política de calidad derivado de los informes que la OCDE presento en el año 2000, frente a las alertas señalas por esta organización el gobierno propuso en el 2003 la “Revolución educativa” el cual tiene los lineamientos educativos para la consecución de la calidad, que mediante tres mecanismos fortaleció el sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad: Acreditación Institucional, definición de estándares de calidad y los exámenes de calidad de la educación superior.

Dentro de la política de mejoramiento de la calidad de educación superior se propone la definición de estándares, la formulación de planes de mejoramiento, el mejoramiento de la pertinencia, el aseguramiento de la calidad y el impulso a la investigación. De acuerdo con Estrada (2003) “Por pertinencia de los programas académicos se entiende la capacidad de respuesta de los programas académicos (oferta educativa) frente a las demandas del mercado” (p. 67). Esto indica la pretensión de organizar un sistema que más que asegurar la Calidad Académica busca asegurar el cumplimiento al mercado, según estrada más que ser un la revolución educativa es una contra revolución educativa en tanto que en vez de realizar cambios para enriquecer el sistema educativo Colombiano en función de sus necesidades y realidades se consolido la política neoliberal basada en la administración y gestión.

La configuración de la política educativa permite evidenciar un interés por consolidar una estructura perfectamente articulada con el fin de colocarla al servicio de la productividad de modo que responda a las variaciones de los mercados emergentes y a la exportación de la mano de obra, esto es develado por Diez (2006) quien afirma “las inversiones en la educación, los currículos deben ser

⁴ Estado Comunitario: Plan de desarrollo presentado y aprobado en el primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez 2002 -2006

pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como la preparación al mercado de trabajo” (p. 21).

Finalmente en el año 2009 como parte de la alineación de la política educativa, las pruebas ECAES cambia de nombre a Saber Pro, esto obedece a una transformación en la estructura y los criterio de evaluación, Inicialmente las pruebas ECAES tenían mayor peso en aspectos Disciplinares, en tanto la pruebas Saber Pro evalúan aspectos genéricos que dan cuenta de los valores agregados en los diferentes ciclos de formación que finalizan en la Educación Superior.

1.2.1 Políticas de Calidad Ministerio de educación: Criterios de Calidad CNA, Ley 30 1992.....

La política en Educación Superior se formula en la Ley 30 de 1992, otorga autonomía a las instituciones y se establece el sistema de aseguramiento de la calidad.

Particularmente los siguientes artículos se refieren a la forma legal de la política educativa en relación a la calidad que da piso a la incorporación de las categorías del sector productivo y empresarial a la educación.

Artículo 2° La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.

Artículo 3° El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Artículo 6° Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución.

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Por lo anterior queda expreso las indicaciones que las instituciones deben seguir para garantizar el servicio educativo que al igual que otros servicios deben ser

permanentemente vigilados para que puedan generar resultados esperados, lo que lleva a una tensión entre la Autonomía que proclama la ley y los sistemas de control del estado sobre las instituciones de Educación Superior. Por otro lado en la misma ley, se manifiesta la estructura, responsabilidades y condiciones en el sistema nacional de Acreditación:

El capítulo 5 de la ley 30 de 1992 trata sobre los sistemas nacionales de acreditación e información resaltando los siguientes artículos:

Artículo 53. Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Es voluntario de las instituciones de Educación Superior acogerse al Sistema de Acreditación. La acreditación tendrá carácter temporal. Las instituciones que se acrediten, disfrutarán de las prerrogativas que para ellas establezca la ley y las que señale el Consejo Superior de Educación Superior (CESU).

Artículo 54. El Sistema previsto en el artículo anterior contará con un Consejo Nacional de Acreditación integrado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas y dependerá del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual definirá su reglamento, funciones e integración.

Artículo 55. La autoevaluación institucional es una tarea permanente de las instituciones de Educación Superior y hará parte del proceso de acreditación. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), cooperará con tales entidades para estimular y perfeccionar los procedimientos de autoevaluación institucional.

Artículo 56. Créase el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior el cual tendrá como objetivo fundamental divulgar información para orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de las instituciones y programas del Sistema. La reglamentación del Sistema Nacional de Información corresponde al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU)

Posterior a la Ley 30 de 1992, en la que el ministerio de educación queda facultado para ejercer funciones de inspección y vigilancia y sus respectivos mecanismos, Decreto 2904 de 1994, Decreto 907 de 1996, Decreto 1781 de 2003, ley 1188 de 2008, Decreto 1295 de 2010, Decreto 1280 de 2018.

Decreto 2904 de 1994

La acreditación es un instrumento para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en el artículo 4° señala que acogerse al sistema nacional de acreditación es voluntario para las instituciones de educación superior.

Decreto 907 de 1996

Artículo 1° Ejercicio: La función de inspección y vigilancia del servicio público educativo, delegada al Ministerio de Educación Nacional en virtud del Decreto

1860 de 1994, se ejercerá atendiendo la Ley, las disposiciones del presente Decreto y las demás normas reglamentarias expedidas para tal efecto.

Artículo 4° Forma y Mecanismo: Su ejecución comprende un conjunto de operaciones relacionadas con la asesoría, la supervisión, el seguimiento, la evaluación y el control, sobre los requerimientos de pedagogía, administración, infraestructura, financiación y dirección para la prestación del servicio educativo que garanticen su calidad, eficiencia y oportunidad y permitan a sus usuarios, el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Decreto 1781 de 2003

Artículo 1°. Los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorio, y forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo. Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, ECAES, tienen como objetivos fundamentales: a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior; b) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todas las órdenes y componentes del sistema educativo.

Por ultimo en el marco normativo se presenta las características que requieren los programas académicos para obtener o renovar el registro calificado:

Ley 1188 de 2008

Artículo 1°. Para poder ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior que no esté acreditado en calidad, se requiere haber obtenido registro calificado del mismo. El registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior. Compete al Ministerio de Educación Nacional otorgar el registro calificado mediante acto administrativo debidamente motivado en el que se ordenará la respectiva incorporación en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y la asignación del código correspondiente.

Artículo 2°. Condiciones de calidad. Para obtener el registro calificado de los programas académicos, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones de calidad de los programas y condiciones de calidad de carácter institucional.

Decreto 1295 de 2010

Artículo 1.- Registro calificado.- Para ofrecer y desarrollar un programa académico de educación superior, en el domicilio de una institución de educación superior, o en otro lugar, se requiere contar previamente con el registro calificado del mismo. El registro calificado será otorgado por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación superior legalmente reconocidas en

Colombia, mediante acto administrativo motivado en el cual se ordenará la inscripción, modificación o renovación del programa en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior -SNIES-, cuando proceda. La vigencia del registro calificado será de siete (7) años contados a partir de la fecha de ejecutoria del correspondiente acto administrativo

Tanto para la creación como para la renovación de programas las instituciones de educación superior deben contemplar (9) condiciones de programa y (6) condiciones institucionales:

Condiciones de programa:

- Denominación
- Justificación
- Contenidos Curriculares
- Organización de las actividades académicas
- Investigación
- Relación con el sector externo
- Personal docente
- Medios Educativos
- Infraestructura Física

Condiciones Institucionales:

- Mecanismos de selección y evaluación
- Estructura administrativa y académica
- Auto evaluación
- Programa de egresados
- Bienestar Universitario
- Recursos Financieros.

Decreto 1280 de 2018

Que dadas las oportunidades de fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, identificadas por los actores del sector educativo y desarrolladas en el documento Acuerdo por lo Superior 2034, así como por el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, en el sentido de mejorar la articulación entre los distintos procesos y actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), de atender la diversidad de instituciones y programas que forman parte del sistema de educación superior y de fortalecer la objetividad en la evaluación, entre otros, se hace necesario robustecer la ruta del mejoramiento continuo de los programas académicos y de las instituciones de educación superior.

Que para alcanzar estos objetivos, corresponde armonizar las condiciones de calidad para obtener el registro calificado y los factores de acreditación voluntaria de alta calidad, aprobados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), mediante 14 condiciones, 2 de las cuales -profesores e investigación- tienen componentes tanto a nivel institucional como de programa, que aseguran una valoración coherente y consistente en los procesos de aseguramiento de la calidad.

Que es pertinente determinar que, dependiendo de la etapa en la que se encuentre el programa de educación superior, las condiciones de calidad de programa serán evaluadas de acuerdo con los siguientes 4 niveles o grados de desarrollo: el Otorgamiento del Registro Calificado, la Renovación del Registro Calificado, la Acreditación y Renovación de la Acreditación.

Que en consecuencia, se hace necesario actualizar la reglamentación vigente para i) tomar en cuenta las 14 condiciones de calidad establecidas luego de la articulación de los procesos ,el sistema de aseguramiento, ii) adoptar íntegramente las exigencias contenidas en la Ley 1188 de 2008, iii) responder a las actuales dinámicas del sector educativo en cuanto a la diversidad de instituciones y programas de educación superior ya los nuevos requerimientos sociales que tiene el país, y iv) asegurar que la actuación administrativa ermita a los procesos de aseguramiento el logro de sus fines con mayor eficiencia y eficacia.

Es importante resaltar que la Norma hace distinción entre el registro calificado que se le otorga a los programas ofertados por las instituciones de educación superior siempre y cuando cumplan con los lineamientos del Ministerio de Educación (MEN), y la acreditación que es un proceso voluntario con el fin de certificar la alta calidad de los programas o de las instituciones y tiene como fin colocar un techo mayor para que las instituciones se comprometan con el sistema eficiente y eficaz propuesto por el neoliberalismo.

Sin embargo en los últimos años y como queda expresado en el Decreto 1280 de 2018 la acreditación se ha convertido en una exigencia para todas las instituciones de educación superior pese que su presentación es voluntaria, el consejo Nacional de Acreditación CNA presenta mediante factores, características e indicadores un sistema de evaluación para que las instituciones realicen sus procesos internos de auto evaluación exigidos para la renovación del registro calificado o de acreditación. En ese sentido los criterios del CNA son por un lado la evidencia de alineación entre el neoliberalismo y la política educativa y por el otro el referente de calidad que actualmente está consolidado en las instituciones de educación superior.

De acuerdo con las recomendaciones de la OCDE en el plan de desarrollo 2014 – 2018 se expresa de manera detallada la organización del sistema educativo para garantizar la calidad en educación. Mediante tres aspectos:

1.Establecer el SNET (Sistema Nacional de Educación terciaria) como un propósito de aumenta la cobertura de estudiantes que entrar a la educación superior y la garantía de poder mantener una continua cualificación, para ello el gobierno ha creado tres instancias:

- a. (MNC – Marco Nacional de cualificación para clasificar y estructurar los conocimientos, competencias y actividades por niveles), permite a todos los graduados demostrar sus competencias y habilidades a sus futuros empleadores.
- b. (SNATC – Sistema nacional de Acumulación y Transferencia de créditos para permitir la movilidad entre instituciones)
- c. (SISNACES – Sistema Nacional de Calidad en la educación superior, apoyo a las instituciones para el mejoramiento de la calidad)

2) El segundo aspecto que conforman la política de calidad es la estructura de gestión:

- a. (CESU – Consejo Nacional de Educación Superior, tiene como función planificar, coordinar y asesorar sobre el desarrollo y aseguramiento de la calidad)
- b. (CONACES – Evalúa los requisitos básicos para la creación de instituciones y programas académicos)
- c. (CNA – Consejo Nacional de Acreditación, certifica el cumplimiento de los estándares de alta calidad)
- d. (ASCUN – Asociación Colombiana de Universidades, cumple la función de interlocución de las universidades para promover la calidad, autonomía y responsabilidad)

3) De acuerdo a la ley 1740 del 23 de Diciembre de 2014, el ministerio de educación resuelve recopilar la información sobre las instituciones de educación superior asumiendo funciones de inspección y vigilancia, para este fin cuenta con varios sistemas de información:

- a. (SNIES – Recopila, disemina y organiza información relativa a la planificación, monitoreo, examen, evaluación e inspección de la educación superior en Colombia)
- b. (OLE – Recopila información estadística sobre graduados, salarios sobre los recién incorporados al mercado laboral, cursos o programas en regiones y el desempeño de los graduados en el mercado laboral)
- c. (SPADIES – tasas de deserción de la educación superior y relaciona el reclutamiento y la retención con las características del estudiante)
- d. (SACES – Estado de los registros y acreditación de los programas institucionales)
- e. (MIDE – Modelo de indicadores del desempeño de la educación)

1.2.2 Políticas de competencias Ministerio de educación

En 2002, el Ministerio de Educación Nacional asumió la responsabilidad de mejorar la articulación entre los distintos niveles de la educación formal – inicial, básica, media y superior, La propuesta es coherente con las competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias, ciudadanas e inglés formuladas para la educación básica y media, y se plantea como un continuo en términos de avances en los niveles de complejidad y especialización en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación.

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional enfatiza en la educación superior las competencias genéricas o transversales con el fin de poder hacer seguimiento de la Calidad entendiendo que estas constituyen el eje de articulación en los diferentes niveles y que apuntan fortalecer el desenvolvimiento laboral, las competencias que se esperan se desarrollen son: el razonamiento cuantitativo, lectura crítica, comunicación escrita, competencias ciudadanas e inglés.

Las competencias genéricas actualmente tienen una mayor relevancia en las pruebas estandarizadas al punto que pueden suplantar algunas competencias específicas al tener un carácter integrador y al poder dar cuenta del mejoramiento de la calidad y de la posibilidad de proyección internacional.

Las competencias en marco de los lineamientos educativos en Colombia se han configurado a partir de los modelos de competencia internacional y particularmente basados en los criterios de la OCDE y del BIC (Banco Interamericano de Desarrollo) quienes promueven las competencias genéricas por que le aportan a las necesidades productivas para el desarrollo económico así como la posibilidad de exportación de mano de obra que puede adaptarse a diferentes contextos laborales.

1.2.3 Pruebas estandarizadas: SABER Y SABER PRO

Las pruebas estandarizadas en Colombia adquieren una relevancia a partir de los años 90 cuando las lógicas de mercado se vinculan a la educación dada las características del Neoliberalismo de control necesarias para medir la eficiencia. Otro hecho que sirven de referente es el señalamiento de la CEPAL - UNESCO (1996) manifestando que las pruebas permiten conocer la ciudadanía moderna y la competitividad internacional como una característica de la calidad.

Finalmente a nivel internacional en 1997 la OCDE crea la prueba PISA (Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos) que mide tres competencias: Lectura,

matemática y ciencia, es importante señalar que estas competencias desconocen los diferentes Currículos y las necesidades locales, enfatizando en entender y resolver problemas a partir de la aplicación de conocimientos para desenvolverse en el sector productivo. En ese orden de ideas las pruebas PISA son una estrategia de descentralización y medición de competencias genéricas para que puedan ser comparadas en diferentes países y que como resultado facilite procesos de intervención en la política educativa en el sentido que sea ajustada con el desarrollo económico.

Las pruebas estandarizadas han cumplido un papel importante en la medición de competencias que sirven para demostrar la calidad académica por medio de los resultados que obtiene los estudiante, sin embargo como indica Niño, et (2014) en el marco de la Calidad las pruebas masivas para medir son surgidas del mundo empresarial aplicadas en la educación, en ese sentido Guevara (2017) afirma “Las pruebas estandarizadas llegan a ser instrumento aliados de la construcción de las políticas educativas” (p. 161)

Partiendo del modo en que internacionalmente se ha empleado las pruebas estandarizadas, se puede evidenciar la manera en que en Colombia estas concepciones han sido ajustadas para medir los valores agregados en diferentes niveles académicos.

Para el año 2003 mediante el decreto 1781 se empezó hacer la aplicación de las pruebas estandarizadas en la educación superior denominada inicialmente como ECAES y actualmente SABER PRO dada su modificación en el decreto 3963 de 2009 en la que hace hincapié en las competencias genéricas pensadas para el mundo laboral y se reduce el porcentaje disciplinar. El decreto queda expresado de la siguiente manera:

Artículo 1°. Definición y objetivos. El Examen de Estado de Calidad de la Educación

Superior, es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia.

Son objetivos del Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior:

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
- c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

En este decreto queda manifiesto el compromiso de la política educativa colombiana con las exigencias y recomendaciones de la OCDE donde se subraya ser un instrumento externo de evaluación de la calidad, comparación entre programas como el Rankin nacional, competencias genéricas y la construcción de indicadores de evaluación. De acuerdo con Guevara (2017) esta concepción de las pruebas ha limitado la autonomía de los programas académicos en su desarrollo curricular sacrificando el desarrollo de competencias culturales que permiten una reflexión contextualizada y generando competitividad entre programas para aumentar su posición en estas pruebas.

2. ENFOQUES CURRICULARES

2.1 Currículo

La teoría curricular y el diseño de currículos tiene una larga tradición en la educación, basta con remontarse a los grandes filósofos del periodo clásico para identificar una necesidad de comprender el contexto de la pedagogía, sin embargo para efectos de develar los nexos entre la historia y las perspectivas curriculares

actuales se partirá de los antecedentes políticos, sociales, sociales y científicos que dieron lugar en el periodo comprendido entre 1918 – 2000. Y que hoy en día nos ponen de manifiesto la tensión entre concepciones tradicionales que sirven en la consolidación de una política Neoliberal y las concepciones críticas que abogan por la reivindicación del sentido de la educación y de transformación social.

En Colombia los currículos en la educación superior están sujetos a la ley 30 de 1992, concediendo a las instituciones educativas la autonomía para la construcción del su proyecto Educativo Institucional (PEI), en consecuencia se puede encontrar una diversidad de modos en que se establece la relación del currículo con las exigencias de la actual sociedad del conocimiento. Los planteamientos consignados en los Libros Maestros que soportan los programas académicos expresan una intencionalidad en los procesos de la formación profesional que atraviesan desde modelos tradicionales con preocupaciones enciclopedistas y la búsqueda de logros académicos hasta modelos críticos encaminados a la transformación social. En muchos casos se presentan un distanciamiento entre los lineamientos de los documentos institucionales y el desarrollo del currículo.

Lopez (2005) parte de lo anterior y considera que el currículum no puede ser entendido sin tener en cuenta las actuales condiciones de una sociedad del conocimiento, en razón de esta concepción propone la comprensión del currículo desde tres lentes para establecer el vínculo entre la sociedad del conocimiento y el Currículo: Enfoque técnico, Enfoque Práctico y Enfoque Crítico cada uno con una base histórica y condiciones sociales y políticas particulares que engendraron su surgimiento y que hoy de manera explícita o implícita hacen parte de las diferentes configuraciones de programas.

A continuación se presentan las características de los tres enfoques: Técnico, Práctico y Crítico como referentes de análisis que permitirán a la presente investigación contrastarlos con los resultados obtenidos en el programa de Psicología de la Universidad INCCA.

2.1.1 Enfoque Técnico

Surge en la revolución industrial en el seno de una sociedad cada vez más desarrollada, Henry Ford (1910) pone en marcha la *cadena de montaje* con el fin de aumentar la eficiencia en la industria automotriz, esta inclusión sirvió como inspiración para la Ingeniería Social que no es más que el traslado de la lógica científico – técnica al ámbito social. Bajo este antecedente se puede reconocer la obra Bobitt (1918) “the Curriculum”, este destacado pedagogo y educador concibe el currículo como objetivos que se deben cumplir a través de procedimientos “El engranaje Curricular” Lopez (2005, p. 141). Es decir se establece una correlación elevada y sistemática entre la causa (currículo – enseñanza) y el efecto consecuente (aprendizaje) En su línea política se reconoce su incorporación industrial comprometido con la regulación del presente y futuro comportamiento de los ciudadanos en pro del eficiencia y eficacia.

Taylor sobre la base de la Ingeniería Social o tecnología educativa elaboro un modelo curricular, tal vez uno de los más difundidos, con cuatro componentes Fundamentales (Lopez 2005):

1. Objetivos: fuentes y formulación: Se define previamente las metas que se quieren alcanzar.
2. Actividades: principios de selección y características: Dentro de un conjunto de posibilidades se contemplan solo aquellas que sirven como medio para alcanzar las metas.
3. Actividades: criterios y principios de organización: Secuencias lineales que conducen a mantener la coherencia de los objetivos las cuales se delimitan mediante unidades, cursos y programas.
4. Evaluación: Se utiliza para verificar el cumplimiento de las metas o en su defecto el nivel de alcance y errores en el proceso.

El enfoque técnico se puede asimilar con la propuesta de Ruiz (2013) sobre los modelos curriculares en cual señala el paradigma de la investigación empírico – analítico, que pretende establecer como objeto de estudio leyes para regular los

fenómenos, su modelo - didáctico se sustenta en el conductismo de manera que su comprensión del currículo es lineal y cerrado. El profesor reproduce conocimientos y es encargado de la verificación del alcance de metas de los estudiantes, por su parte el estudiante es un depositario de conocimientos que debe alcanzar los logros para poder aprobar. Tanto el enfoque técnico como el modelo empírico analítico buscan una estandarización y control sobre el aprendizaje. A la luz del diseño curricular actual estas características han sido incorporadas como medios para la aplicación de la política Neoliberal en tanto que facilita engranar de forma eficiente a las necesidades del mundo productivo con la organización de los contenidos curriculares, las competencias genéricas, la aplicación de pruebas de estado y la estandarización de procesos académicos.

2.1.2 Enfoque practico

Tras las limitaciones y criticas al modelo Técnico se da lugar a un modelo practico “el currículo no es un engranaje mecánico – robótico, ni un circuito donde los flujos e impulsos eléctricos, estímulos, respuestas, entradas y salidas estén perfectamente regulados” López (2005 p.155).

El currículo encierra historias, experiencias, ideas, docentes, estudiantes, padres, el conocimiento se construye, el valor de reconocer los intereses y preocupaciones de los educando, “la riqueza y la complejidad del Curriculum aparecen más nítidamente cuando se le comparan con organismo vivo” López (2005 p.156). En el cual se cruza la herencia cultural y el conocimiento resultado de la cotidianidad de las aulas.

Jhon Dewey Citado por López (2005) como antecedente y promotor del cambio en la pedagogía advierte sobre las discrepancias entre el mundo del estudiante determinado por su experiencia inmediata y el mundo del Curriculum que toma cuerpo en las materias escolares, es así que el estudiante se enfrenta a un mundo diferente al suyo desde donde construye paulatinamente una forma de ver la

realidad, por otro lado la experiencia del estudiante es global y continua, en tanto que las lógicas de formación son parcializadas, el estudiante debe reconstruir esa fragmentada organización para dar sentido y finalmente la superación de la divergencia entre los conceptos y leyes abstractas y su vida cotidiana, por ello el no reconocer este encuentro de dos mundos puede desembocar en no poder construir un significado del conocimiento que está recibiendo, carencia de motivación y sustitución por seguimiento de instrucciones mecánicas, el deterioro de las estructuras lógicas que permiten acceder al conocimiento de las disciplinas.

Bajo esta advertencia los profesores tienen que construir el Curriculum de modo de transformar su conocimiento de la materia objeto de enseñanza para que pueda llegar a ser una parte de la experiencia total y de la vida en el progreso de los estudiantes.

Bull (Citado por López 2005. p. 160) al trabajar el libro de la vida en el aula implica unos desafíos a los profesores:

- a) Escuchar a través de la divisiones de modo de salvar la distancia que existe entre el estudiante y el profesor,
- b) Escuchar a través de las múltiples influencias de los contextos. Los profesores tratan de dar sentidos a las ideas, preguntas y argumentos de los estudiantes durante su progreso en cada una de sus tareas,
- c) Escuchar con y a través de deseos, entender los ritmos de aprendizaje así como poner encima las ideas y preguntas del estudiante antes que el cumplimiento por metas del Curriculum.

Bruner (Citado Por López 2005) lo más importante para operar dentro de una cultura es el significado. Manifiesta el reduccionismo de los modelos conductuales que ubican la mente como una caja negra y se ocupa por comprender los procesos cognitivos de dar cuenta que las ciencias experimentales que estudian el mundo físico y natural, se emplean una serie de procedimientos cuantitativos que no resultan pertinentes para el examen detenido del mundo social, por ello proponer partir de la representación que las personas se hacen del mismo

contexto donde actúan en tanto que afirma que el curriculum no existe una única forma de aprender por lo que no debe solo favorecer el aprendizaje razonamiento hipotético deductivo sino otros modos alternos de construcción de realidad.

La propuesta de Bruner sobre dos modos de captar la realidad por la lógica racional y por la experiencia a través de la narración es sostenida igualmente por Edgan (1994) “el Curriculum que gire en torno a la modalidad narrativa desarrolla la ficción, la invención, la iniciativa, la intuición el talento y la imaginación de los Alumnos”.(p 167)

Sobre el diseño curricular del enfoque práctico Walker citado por López (2005) propuso un modo naturalista para superar el diseño instruccional que separa el especialista planificador de los profesores ocupados de su implementación. López (2005) las teorías curriculares y de la enseñanza tienen que aterrizar obligatoriamente en el aeropuerto de las escuelas” de lo contrario toda propuesta curricular solo servirá como un constructo ideal alejado de la realidad.

Para comprender el currículo en acción no son válidos los investigadores experimentales o de laboratorio, sino que se requieren estudios de caso que se desarrollen en ambientes naturales.

Schwab (Citado por López, 2005:177) “el Currículo en acción trata cosas reales, actos, maestros, y alumnos reales cosas más ricas que sus representaciones teóricas y diferentes de ellos”, el método acertado que se puede utilizar para hacerles frente a las inciertas y ambiguas situaciones de la práctica es la deliberación surge como respuesta de la reflexión del maestro sobre las carencias o dificultades en el proceso de enseñanza con el fin de tomar decisiones y plantearse soluciones y alternativas que sirvan para futuras situaciones.

Según Walker (citado por López 2005) existen tres componentes en el modelo naturalista: plataforma, deliberación y diseño, con la salvedad de que no son pasos secuenciales sino núcleos de atención para construir el currículo:

La plataforma está construida por un sistema de valores y creencias de carencias sobre la enseñanza y lo que se debe aprender, así como lo que se debe enseñar.

La deliberación se asienta sobre concepciones y valores de los profesores para ser contrastada y tomar decisiones; para ello se utiliza el intercambio de ideas y argumentos, así como la formulación de las propuestas de resolución as distintas problemáticas.

El diseño: Conjunto de decisiones en función de las discusiones las cuales están asociadas a las acciones prácticas que se desarrollan en cada aula.

2.1.3 Enfoque Crítico

López (2005. p. 194) los movimientos sociales, el cambio de mirada a las ciencias sociales como contrapeso al positivismo y la incorporación de los especialistas norteamericanos de los trabajos Europeos particularmente los de la Escuela de Frankfurt son hechos que dieron lugar para el surgimiento del Curriculum Critico. Los trabajos de Jurgen Habermas han servido como base para reconocer la relación entre interés y conocimiento y con ello la ruptura con la aparente Neutralidad y Objetividad de la ciencia, argumentando el carácter subjetivo y relativo del conocimiento, por un lado y por otro lado la carga ideológica y axiológica en la ciencia.

En la tradición del enfoque critico de acuerdo con López (2005) se ubican dos perspectivas: el Reconceptualismo y la investigación Acción (IA), García (2014) la Reconceptualización propuesta por William Pinar Citado por Lopez (2005) y García (2014) tuvo como propósito agrupar diferentes líneas de estudio e investigación del currículo quienes coinciden en algunos aspectos relacionados con la crítica al modelo de Tyler- Taba, en el intelectualismo Ecléctico con y una visión ideológica de Izquierda basada en el pensamiento de Carlos Marx y su especial preocupación por las injusticias y precarias condiciones de vida que sufre parte de la sociedad.

La Reconceptualización se organizó alrededor de los trabajos de la escuela Frankfurt, la teoría Marxista, la fenomenología existencialista y el pensamiento de Freire que permitieron teorizar sobre la experiencia subjetiva del Curriculum, la trascendencia, la hegemonía y el poder, como pilares que han estado y han mantenido el control de las estructuras sociales, la Reconceptualización es un intento por el reconocimiento de las diferencias, de las necesidades humanas y en la posibilidad de compartir las experiencias que distinguen el Curriculum del mundo.

(García 2014. p. 18) La Reconceptualización ha tenido tres momentos desde su fundación, el primero se inició en el marco de la conferencia “The Internationallizacion of Curriculum Studies” que como resultado permitió la primera publicación “The International Handbook of Curriculum Research” Reuniendo más de 40 ensayo de 28 países. Este hecho marca el primer intento por establecer una agremiación en torno a la necesidad de estudiar más allá de los modelos tradicionales el Curriculum e ir construyendo un acervo de conocimientos desde una perspectiva Crítica.

El segundo momento se da en el marco de la organización de la “International Association for the Advancement of Curriculum Studies 2001” cuya finalidad es servir de apoyo mundial en los estudios sobre el Curriculum y no como un modelo o referente de estandarización, pues se entiende claramente las particularidades de cada nación así mismo se dio el fortalecimiento de las relaciones horizontales. El tercer y último periodo consistió en investigar los estudios Curriculares, sus historias intelectuales y circunstancias para identificar aspectos centrales de los currículos de varios países dentro de ellos Brasil y México.

Es importante señalar que el movimiento de Reconceptualización en sus diferentes momentos no ha contado con el mismo reconocimiento, en las primeras publicaciones se generó diversas controversias que son explicadas por el propio Pinar como malas interpretaciones en el léxico y en el propósito de entender la necesidad de superar los extremos nacionalistas, después de los años 80 empezó

a tener un reconocimiento por parte de la comunidad académica estadounidense y se enfocó en la Internacionalización.

Lincoln citado López (2005:195) teniendo en cuenta a Pinar indica cinco categorías en el estudio del Curriculum:

- 1- Estudios Históricos: En el proceso de construcción del Curriculum siempre existe un lugar con un contexto social y cultural que lo produce y del mismo modo permite comprender el impacto de las concepciones tradicionales académicas en lo que debe quedar incluido o excluido del Curriculum.
- 2- Análisis Político: Apple y Giroux ponen de manifiesto las raíces ideológicas, las relaciones de poder y las fuerzas ocultas para desvelar el Curriculum, para que los individuos más desfavorecidos logren la emancipación.
- 3- Crítica Estética: Originalidad, ingenio, imaginación, inventiva y libre expresión para desarrollar potencialidades, propuesta tomada desde E. Eisner.
- 4- Estudios Fenomenológicos: Reconoce la naturaleza social y construida del conocimiento y del mundo en relación Dialógica y Dialéctica.
- 5- Teoría Feminista: El papel de la mujer en la historia y en la sociedad, la reivindicación y visibilización en el Curriculum.

Por otro lado el enfoque crítico asume la investigación participativa basada en la praxis, en la que se establece una relación dialéctica entre teoría y práctica para comprender otro modo de producción de conocimiento. De acuerdo con Kemmis (1993. P78) un razonamiento dialectico trasciende el dualismo y abre un campo de estudio curricular en un modo de comprender las formas en que la teoría y la práctica conforman una unidad de opuestos.

En la teoría curricular se ubican dos perspectivas, por un lado, la teoría técnica defendida por Tyler y el modelo práctico resucitado por Schwab Citado por Kemmis (1993). Es decir siguiendo Aristóteles Citado por Kemmis (1993), una racionalidad técnica y una racionalidad práctica. La mirada técnica apunta al desarrollo del Curriculum y sobre su mejora empleando una racionalidad para la consecución de objetivos y la teoría práctica conduce al reconocimiento de la labor del docente en su práctica en el aula a la luz de sus propios valores y de su posibilidad de deliberar las situaciones que se presenten. El enfoque crítico plantea otra alternativa al pasar de ubicar la teoría curricular como un asunto entre

la Educación y la Sociedad a centrarse en la escolarización y el estado. Kemmis refiere que a partir de la teoría Crítica del currículo se plantea la importancia de ocuparse de la deliberación y la acción necesarias para comprender el papel del estado en la elaboración de y en la construcción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea, el poder develar los intereses del estado y como en el currículo se activan determinados valores educativos específicos y otros valores no.

Desde los espacios democráticos, de participación y trabajo cooperativos se establecen formas de organización que procuran transformar la educación y su incidencia en la práctica política. “Los estudios orientados desde una moral dialéctica con fines de emancipación debe estudiar la relación entre escolaridad y el estado examinando como las aspiraciones y las prácticas de las escuelas se contradicen con las aspiraciones y contradicciones del estado” (kemmis 1993, p. 84)

Por lo anterior una teoría crítica basada en el razonamiento dialéctico trata por la autonomía y las libertades racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de la forma coercitiva de la relación de la relación social que constriñen la acción humana y social.

Hasta aquí se ha hecho una caracterización de las teorías del currículo que sirve como una ventana para analizar el currículo en el programa de Psicología y ser un punto de partida para elaborar una propuesta alternativa en la formación disciplinar y profesional de los Psicólogos.

3. ENFOQUE EN EVALUACIÓN Y EVALUACIONES DE PROGRAMA CURRICULARES

3.1 Concepciones sobre la evaluación

La evaluación es un concepto polisémico con varios matices y tensiones, desde su perspectiva histórica se logra identificar su vínculo con la educación y como a partir de ese nexo histórico asociado a la industrialización se configura un discurso que alcanzado la actualidad bajo políticas de calidad. Por tal razón se

propone distinguir entre las características que se le ha atribuido a la evaluación instauradas de manera indirecta en los discursos y practica de maestros que se relaciona con el examen, la calificación y le necesidad de control y las posturas críticas que abren posibilidades y exigen una reflexión sobre el verdadero papel de la evaluación en la educación de modo de consolidar un campo de conocimiento que se coloque de frente a la postura hegemónica, económica y reduccionista.

Plantearse la evaluación como un eje central en la reflexión de los discursos y prácticas educativas exige mantener una perspectiva histórica con el fin de ubicar el modo en que el concepto de la evaluación se ha configurado bajo unas características que están condicionadas por intereses políticos y económicos, supondría preguntarse, si cuando se habla de la evaluación se está limitando sus posibilidades a los efectos de una política o como un campo de conocimiento que requiere develar unas características que enriquezcan la práctica docente.

Díaz Barriga (1987) considera la importancia de como se ha delimitado la teoría de la evaluación como un campo de conocimiento, si se quiere abordar la evaluación como objeto conceptual “solo se puede entender el significado real estableciendo como los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos” (p. 2)

Como antecedente de la industrialización en Estados Unidos la figura de Taylor citado por Ruiz (2013) es emblemática pues su teoría de control es trasladada al ámbito educativo, en ese sentido la lógica de la administración se convierte en un referente para la racionalización de procesos y el control que garantiza la productividad y asienta un discurso homogenizante. Este hecho forjo una tradición sobre la cual se ha determinado y condicionado la comprensión de la evaluación, fundamentándose en el funcionalismo y el conductismo desde donde han alcanzado respetabilidad científica y social.

Con Fayol citado por Ruiz (2013) se establece los principios didácticos de los docentes: planear, realizar y evaluar. Principio que hoy en día podemos evidenciar en las prácticas de los docentes. De manera indirecta las concepciones con las cuales se distingue a la evaluación empiezan a configurar las lógicas académicas,

es claro que las características de un concepto no implican de fondo una reflexión, pues el concepto puede darse como el resultado de una coordinación de acciones políticas que van cimentando unas condiciones quedan sentido a estas concepciones y detonan prácticas que se naturalizan.

Desde la perspectiva histórica la evaluación en la educación ha sido vinculada con el examen, con ello se puede reconocer una tendencia técnico – instrumental colocada al servicio de las políticas neoliberales que como señala Apple (2001) “hoy no es diferente al pasado. Una "nueva" serie de compromisos, una nueva alianza, un nuevo bloque de poder que se ha formado tiene una influencia creciente en la educación y en todas cosas sociales” (pág.9) Particularmente en la política educativa nos ubicamos entre un neoliberalismo con una apertura de mercado orientada a la competitividad y la reducción de la escuela a la formación para el trabajo y por otra por el neo conservador con tendencias a la medición y estandarización de procesos que permitan el control.

Las inversiones en la educación y los currículos deben ser pensados de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada” (Diez. P 2006)

Los currículos al perder su carácter público destinado a la formación ciudadana y democrática limita el papel de la evaluación, privilegiando una tendencia academicista y desconociendo las diferencias de los contextos y de los sujetos, esta tendencia instrumental de la evaluación basada en la objetividad, la estandarización, la homogenización se articulado con una política de calidad en nombre del progreso promoviendo unos contextos de legitimación donde la evaluación adquiere un sentido incuestionable para su cumplimiento.

Las posturas críticas Kemmis (1993), Diaz Barriga (1983), Apple (2001), han advertido sobre los peligros de asumir la evaluación desde el neoliberalismo y en cambio han formulado otros horizontes de la evaluación, estando así esta diferencia, podemos ubicar dos grandes tendencias de la evaluación: por un lado el neoliberalismo apuntando a la eficiencia, descentralización escolar, competitividad, excelencia, rendición de cuentas, y por otro una propuesta critica

basada en autonomía, la responsabilidad, la participación, la cualificación, la auto evaluación.

Sin embargo las acciones políticas han configurado un escenario totalmente engranado que no solamente ha podido insertar su política educativa sino que ha moldeado los discursos para que cualquier otra propuesta sea calificada como innecesaria o inviable y en muchos casos como desacatamiento. Por ello se hace necesario en el marco de la comprensión del sentido de la evaluación instaurar la relación entre la práctica y la teoría, examinar las maneras en las cuales el terreno social y cultural de la política educativa y el discurso han sido alterados en la base para hablar así. Argumento que necesitamos hacer conexiones más cercanas entre nuestros discursos teóricos y críticos. (Apple, 2001)

La propuesta de Apple para que las perspectivas críticas no solo se queden en el orden de lo teórico y pueden comprometer a sus actores requiere de una alianza contra hegemónica que reúna varios sectores en torno a la toma de conciencia de las políticas de mercado que están en los discursos educativos, un proyecto local que reivindique las necesidades de un contexto por encima de alcanzar indicadores de calidad, una mayor producción de educadores críticos que visibilicen y hagan cada vez más nítido los efectos del neoliberalismo, pensar las escuelas en un sentido participativo, de empoderamiento que le hable de frente con la verdad al poder y finalmente en el centro trasladar la formación del capital humano al capital cultural a través de la defensa de lo público. Dentro de esta concepción crítica, la evaluación deja de ser un instrumento y se convierte en un fin mismo, esclareciendo sus propiedades en la educación y abriendo un campo de conocimiento enriquecido por su propio ejercicio y no el impuesto externamente.

El ubicar la evaluación en educación dentro de una historia que se fundamenta en la industrialización que mantiene su tradición en las políticas neoliberales y las posturas críticas que brindan otras formas de comprensión a la evaluación, corresponde Álvarez (2012) “tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e

insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación” (p.3)

La evaluación debe ser objeto de reflexión del maestro, una acción comunicativa que vaya más allá de la calificación y entonces tendrá sentido porque alguien no quiere aprender. Según Álvarez (2012) existe unas preguntas base para encontrar el sentido de la evaluación ¿al servicio de quien está la evaluación? , ¿Al servicio de que esta la evaluación?, ¿En qué principios se basa?, ¿Cuál es el uso de la evaluación? De lo contrario las trampas de la educación estarán presentes en el interior de la evaluación. Es importante diferenciar la evaluación de la calificación pues esta última mantiene un criterio de exclusión, de clasificación, de indicador de logro, en tanto la evaluación constituye un proceso global “Porque la evaluación es fuente de aprendizaje, ella misma es aprendizaje, y recurso imprescindible para asegurar los aprendizajes de calidad, que lo son con sentido, con significado. Por esa razón no podemos prescindir de ella” (Alvarez, p 3. 2012)

La evaluación debe permitir el enriquecimiento de las prácticas de aulas, de la manera en que los contextos permean las labores académicas, por ello el maestro no solo aporta desde su saber sino a partir de su capital cultural desde donde realiza lecturas de contexto que permiten superar la visión academicista y relevar las necesidades de sus estudiantes, abriendo espacios de participación, de transformación, de criticidad.

Porque podemos asumir que lo importante es la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de postura personal, la transferibilidad del conocimiento y la aplicación y la capacidad de comunicación. Pero el alumno ha aprendido, a lo largo de la escolarización, que ‘eso’ no sube puntos en la nota, ‘eso’ no cuenta a la hora de sobrevivir en el sistema lo que vale es lo que hace subir puntos en la escala de los méritos, la tabla de salvación la representa la calificación, la nota. (Álvarez, p 7.2012)

La transformación del aula, la transparencia, la corresponsabilidad son características que le dan a la evaluación un carácter formativo, una lógica que el estudiante entiende y comparte, y con ello se evita las lógicas implícitas en la evaluación con miras a sobrevivir en el sistema escolar.

Siguiendo sobre las alternativas actuales que orienten el sentido de evaluación en el actual contexto, podemos asumir la concepción de Cabra (2010) quien plantea

el reto desde la educación en la diversidad, lo que implica reconocer la heterogeneidad, la inclusión y equidad. La diversidad debe ser un valor y principio educativo (cuidado, respeto, y preocupaciones) como también las diferentes capacidades, necesidades, estilos, cognitivos e intereses) por ello propone unos criterios que deben ser tenidos en cuenta:

1. Plantear tareas que pueden tener distintos niveles de resolución
 2. Proponer tareas que pueden ser planificadas, desarrolladas y evaluadas, de manera relativamente autónoma por los estudiantes.
 3. Estructurar situaciones y formas de trabajo que posibiliten la confluencia simultánea de distintas tareas y ritmos de trabajo en un mismo momento.
 4. Emplear sistemáticamente estructuras de trabajo cooperativo en el aula.
 5. Diversificar las formas de organización y agrupamiento del alumnado.
- (Cabra, p 29. 2010)

El sentido que otorga Fabiola Cabra a la evaluación constituye una elaboración desde lo ético, una propuesta que no solo trasciende la perspectiva de calificación sino se enriquece al reconocer la diversidad como principio distintivo en los seres humanos.

La evaluación como objeto conceptual tiene dos miradas: por un lado aquella que está anclada a los fines industriales de la economía basada en control, la productividad, la eficacia, la homogenización y la otra como un campo de conocimiento que requiere deshacer la equivalencia entre evaluación y examen o medición, y enfatizar en las características que corresponden a la evaluación en la educación.

De hecho el proceso para deshacer el vínculo entre evaluación y medición, parte de reconocer como a través de la historia se ha conservado este mismo sentido de equivalencia, tan solo que, ajustado al camaleonaje de la política liberal y conservadora, como es el caso actual de la política de calidad, sobre el cual se justifica y se legitima la necesidad por un lado de competitividad y por el otro de control. Adicionalmente establecer un vínculo más directo entre lo teórico y lo crítico, sobre el cual se pueden generar alternativas que orienten el sentido de la evaluación en educación.

Las perspectivas críticas han permitido una re conceptualización o re contextualización de la evaluación abriendo un campo de conocimiento que tiene como fin reivindicar la escuela, al maestro, al estudiante, el compromiso con el contexto, y sobre todo la práctica docente, estos aspectos de la evaluación se compromete con lo formativo que privilegia la acción comunicativa, la postura personal, las necesidades del contexto, las características del estudiantes, desde lo critico entendido como la posibilidad de trasformación, del empoderamiento y la búsqueda y mantenimiento de la equidad, y desde lo ético en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión, la heterogeneidad.

3.1.1 Enfoque epistemológico de la evaluación

Al abordar la dimensión epistemológica de la evaluación se plantea el problema de la realidad en las que se presenta dos posturas. Por un lado una concepción que acepta la realidad como un hecho externo e independiente del sujeto y por el otro se asume la realidad como una experiencia individual. En cualquiera de los dos casos la evaluación tiene un sentido y un propósito diferente. Solarte (2007) considera que esta discusión puede ser comprendida entre las perspectiva post positivista y constructivista.

El enfoque post positivista a diferencia de los positivistas considera que la realidad solo puede ser comprendida de manera imperfecta y probabilística, con el fin de poderse acercar a ella se requiere de experimentos para poder falsear las teorías existentes. En el constructivismo “el principio de que la realidad externa no puede ser accedida de forma directa, estable, única y conocida en su totalidad” (Solarte, p 78, 2007) coloca al ser humano como constructor de conceptos que le permiten interpretar su realidad.

Partiendo de los anteriores enfoques la evaluación para los post positivistas se centra en determinar la magnitud de los cambios generados por la intervención, para ellos se apoya en métodos cuantitativos para establecer las relaciones causales, explicaciones exactas y sacar conclusiones categoriales es decir una evaluación técnico - instrumental.

En la evaluación constructivista tiene el énfasis en la construcción de juicios con un valor realista, participativo y formativo. En ese sentido los métodos cuantitativos se relacionan con la evaluación post positivista y los métodos cualitativos con la evaluación constructivista.

La delimitación de las concepciones de evaluación y su relación con tendencias políticas, ideológicas y económicas son el referente para la comprensión del modo en que los estudiantes y docentes del Programa de Psicología asumen la evaluación en el Currículo que develara en los discursos de los estudiantes y docentes los usos y características que se le atribuyen a la evaluación.

En ese sentido la evaluación en el presente trabajo se distancia de las concepciones técnico – instrumentales que reconocen como única característica la verificación y la comparación de los resultados y asume una postura crítica.

3.1.2 Uso de los métodos

Históricamente se han distinguido los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación, de allí se deriva una discusión si pueden o no utilizarse en una misma investigación los dos métodos, autores como Guba (Citado por Solarte 2007) considera que no deben mezclarse justificando que cada método debe obedecer a un paradigma correspondiente. Otros autores proponen la posibilidad de utilizarlos en una misma investigación, en esta postura se encuentra dos formas: el pragmatismo y el dialectico, en el primer caso Pattlon (citado por Solarte 2007) señala que se pueden mezclar los métodos en tanto estos son independientes a los paradigmas que representan, por otro lado está la dialéctica desde una mirada holística incluyendo métodos diferentes pero sin mezclar los paradigmas “cada método es falible y solo nos proporciona una forma de ver el complejo mundo; por lo tanto es necesario seleccionar en cada estudio, cuales temas pueden ser abordados mediante una estrategia y cuales mediante otra”

3.1.3 Evaluación orientada hacia los objetivos

Esta concepción fue desarrollada por Ralph Tyler en los años 30, es considerado el primer método de evaluación sistemático, pese sus limitaciones y

críticas constituye un referente histórico que abre paso a la reflexión sobre la evaluación de currículos de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987) señala que esta evaluación es un método requiere el establecimiento inicial de las metas y objetivos de la intervención, la identificación de situaciones en las cuales se puede demostrar su obtención en ese sentido al clasificar la metas y determinar su respectiva concreción establece la relación de variables entre objetivos y acciones para alcanzarlos de modo que relaciona la evaluación con la medición con el fin de proporcionar información válida para reconocer el cambio esperado y si es necesario la redefinición de acciones que no permiten el cumplimiento de las metas.

Solarte (2007) critica el modelo de evaluación por objetivos porque tiene una mirada parcial de la realidad de los programas concentrándose en los objetivos definidos y desconociendo que durante el desarrollo de la evaluación es posible que emerjan situaciones no contempladas que pueden enriquecer la evaluación, por ello este autor lo considera un modelo de evaluación terminal y no de proceso. Por otro lado Tyler citado por Stufflebeam y Shinkfield señala “la evaluación debe proporcionar un programa personal con información útil que pudiera permitir la reformulación o redefinición de objetivos” (pag.92) ubicando nuevamente la importancia de los elementos procesuales y no solo los que sirven para medir el cumplimiento de metas.

3.2 Evaluación de programas curriculares

Es importante en la evaluación de programas partir de diferentes concepciones teóricas que puedan servir como marcos de referencia para los fines de la presente investigación. Finalmente se enfatiza en el modelo de evaluación de Kemmis y el modelo de Stake.

3.2.1 Método científico de evaluación

Otro de los métodos en la evaluación de programas es Propuesto por Edwar Suchman (Citado por Stufflebeam y Shinkfield 1985) considera que la evaluación es un proceso científico por lo tanto la metodología de evaluación se

debe acoplar al del método científico. Al establecer esta relación se plantea de inicio dos problemas fundamentales la fiabilidad y la validez por tal razón el evaluador debe determinar las variables independientes que conllevan a que se produzcan determinadas consecuencias.

Los propósitos de la evaluación científica de Schuman señalados por Bigman (citado por Stufflebeam 1985: 114)

- a. Describir si los objetivos han sido alcanzados y de que manera
- b. Determinar las razones de cada uno de los éxitos y fracasos
- c. Descubrir los principios que subyacen en un programa que ha tenido éxito
- d. Dirigir el curso de los experimentos mediante técnicas que aumentan su efectividad
- e. Sentar las bases de una futura investigación sobre las razones del relativo éxito de técnicas alternativas
- f. Redefinir los medios que hay que utilizar para alcanzar los objetivos, así como incluso subtemas, a la luz de los descubrimientos de la investigación.

Teniendo en cuenta estos propósitos del método científico de evaluación se reconoce cinco categorías para la evaluación: Esfuerzo, trabajo, suficiencia, eficiencia y procesos. Con ello la evaluación se acerca la función administrativa del programa razón por la cual es criticado este modelo.

3.2.2 Modelo de Scriven

Scriven (Citado por Solarte 2007) sostiene “la evaluación debe ser una ciencia de valor, lo malo es malo y lo bueno es bueno” (pag.89) y es trabajo del evaluador decidir cuál es cual, con ellos en esta en desacuerdo con que la evaluación solo se emplea para la toma de decisiones, por cuanto su objetivo básico es determinar el mérito o esfuerzo de un programa.

Esta concepción introduce en la evaluación elementos más allá de la comprensión de la ciencia como el resultado de variables experimentales y considera que el valor es un constructo similar a cualquier constructo científico, la validez de una demanda de valor implica la unión de demandas fácticas con demandas de conocimiento e investigación consistente de acuerdo con Scriven (citado por

solarte 2007) “la evaluación como una ciencia de valor provee a la sociedad los medios sistemáticos para reconocer si lo que hace es bueno, sirviendo el interés público y no solamente a los afectados por la institución que se evalúa” (pag.90)

En ese sentido Scrive propone dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa, la evaluación formativa conduce a la retroalimentación de quienes quieren mejorar y la evaluación sumativa para dar información para quienes toman decisiones.

Para el desarrollo de la evaluación sin referencia a los objetivos debe cumplir con tres etapas:

- La evaluación de necesidades permite determinar criterios de merito
- Identificar estándares apropiados para juzgar el merito
- Contrastar los estándares con el objeto evaluado.

3.2.3 Planificación evaluativa Cronbach

El modelo de planificación evaluativa se caracteriza porque cumple una función política y debe tener una suficiencia para responder a los intereses cambiantes de la comunidad política y a sus propios resultados (Soler 2007). Con ellos trata de superar la visión técnica y estadística con la cual la información resultado de la evaluación tiene como finalidad reconocer los logros con el fin de tomar decisiones. Cronbach (citado por Solarte 2007) sostiene que “las decisiones son políticas y muchas veces son asumidas sin obedecer a un modelo racional” (pag.94), al ser los contexto cambiantes la evaluación debe estar preparada para desenvolverse en el mundo político, en el cual debe responder a las condiciones de los programas locales y no pretender que se trate como cajas negras

La planificación evaluativa debe recoger una información clara, oportuna, exacta, válida y amplia para responder a las diferentes audiencias que participan en la evaluación; por lo cual al concluir el proceso se coteja si se han alterado las ideas preconcebidas y enriquecido la capacidad de decisión del programa. Es importante resaltar que a diferencia de otros modelos la planificación evaluativa recae sobre un grupo de profesionales que permite dar diferentes miradas y

configuran escenario de debate y no se limita al administrador u operador de la evaluación esto hace que el proceso sea flexible y múltiple.

Según Cronbach semana cuatro etapas del proceso:

- Incorporación de las ideas iniciales a las actividades en una pequeña escala.
- Demostración en la cual un diseño ha sido terminado y se realiza un estudio demostrativo.
- Construcción de un prototipo
- La permanencia en el programa.

Al relacionar la evaluación con el sistema político se espera el cambio social el ajuste a las necesidades del contexto y el diseño del mejor futuro para el programa, por lo que los evaluadores tienen que concentrarse en buscar preguntas para un amplio rango de elementos, atendiendo intereses plurales y una perspectiva responsable.

3.2.4 El método de evaluación centrado en el cliente Stake

Este modelo de evaluación es propuesto por Robert Stake en 1967 publicó un artículo histórico titulado “The countenance of Educational Evaluation” y en 1975 publicó “evaluación respondiente” Al principio el autor coincidió con la teoría Tyler sobre la comparación de los objetivos con los resultados, sin embargo tiempo después se alejó de esta postura y enfatizó en un método pluralista, flexible, interactivo, holístico subjetivo y orientado hacia el servicio. Como parte de su metodología es mantener una comunicación permanente entre el evaluador y la audiencia a fin de descubrir, investigar y solucionar los problemas.

Stufflebeam y Shinkfield (1985: 236) Stake son “las audiencias, las que apoyan, administran o directamente operan con los programas que se están estudiando y buscan el consejo y los planes del evaluador para comprenderlos y mejorarlos” de los cuales reconoce una gran importancia sus antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas y los resultados, al final poder reconocer la congruencias y contingencias en la evaluación del programa. Recomienda que en

la evaluación de programas se debe reflejar el mérito y los defectos percibidos por grupo bien identificado. Stake comparte con Scriven que no son los evaluadores quienes emiten los juicios finales.

Con lo anterior Stake sostiene la importancia de las descripciones por cuanto van más allá de las valoraciones cuantitativas y permiten reconocer en la recolección de información antecedentes, didácticas y resultados y por otro tiene en cuenta el juicio de las audiencias quienes tiene la oportunidad de hablar desde sus experiencias y expectativas.

En el esquema de recopilación de información señala tres aspectos:

- **Antecedentes:** Información más relevante sobre el historial que permita reconocer elementos sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje y pudieron estar relacionados con los resultados.
- **Las transacciones de la enseñanza:** Los modos en lo que se dan los encuentros entre la audiencias.
- **Los resultados:** Se refiere a lo que consigue el programa, capacidades, logros, aspiraciones y su impacto en todos los participantes.

Adicionalmente estos aspectos son tratados bajo dos matrices: descripción y Juicio. En la matriz de Descripción se identifican dos dimensiones:

- **Intenciones:** Stufflebeam y Shinkfield (1985) “se refiere a todo lo que se planea, incluyendo los antecedentes, las actividades de enseñanza aprendizaje y los resultados deseados” (p244)
- **Observaciones:** Se refiere a que antecedentes, transacciones y resultados que han sido observados y anotados

En la matriz de juicio se presentan otras dos dimensiones:

- **Normas:** Lo que generalmente la gente aprueba
- **Juicios:** Lo que generalmente la gente cree que debe ser el programa principal.

Propone dos tipos de análisis para la (Descripción): Análisis de la congruencia y el análisis de la contingencia:

- **Análisis de la congruencia:** Se averigua sobre si los propósitos del programa se han cumplido y las discrepancias entre esos propósitos y lo que realmente sucede.
- **Análisis de la Contingencia:** Consiste en identificar y valorar las contingencias entre los antecedentes propuestos y las transacciones, y las transacciones propuestas y los resultados.

Teniendo en cuenta el esquema anterior el evaluador realiza las siguientes operaciones en el proceso:

1. El evaluador recopila y analiza la información descriptiva (y describe la base lógica del programa).
2. El evaluador identifica las normas absolutas (las convicciones formales e informales, conducidas por importantes grupos de referencia, acerca de que normas de calidad deben utilizarse).
3. El evaluador recoge los datos descriptivos de otros programas y extrae las normas relativas para compararlas con el programa en cuestión.
4. El evaluador valora hasta qué punto el programa en cuestión cumple con las normas absolutas y relativas.
5. En solitario o en colaboración con otros, el evaluador juzga el programa, esto es, decide que normas tomar en consideración. Más específicamente, asigna un peso, una importancia, a cada grupo de normas.

3.3 Evaluación crítica S. Kemmis

Stephen Kemmis describe una alternativa para realizar la evaluación curricular, esta propuesta consiste en siete principios que trascienden los estándares que intentan objetivar los procesos teniendo solo en cuenta el aspecto formal, por ende comprende que las dinámicas informales que emergen de las relaciones humanas y el sentido que tiene para el trabajador su labor son fundamentales en la evaluación.

Una de las primeras consideraciones del autor es asumir la evaluación y la toma de decisiones como procesos paralelos, entre evaluación y desarrollo curricular y su contribución continua, orgánica, reflexiva, del pensamiento y acción sobre el curriculum, no se puede pensar la evaluación como un fin sino como un medio en sí mismo, que permite al evaluador comprender el curso de la evaluación y el sentido que tiene en el entendimiento de un currículo para mejorarlo.

Al otorgar un aspecto dinámico a la evaluación esta ya no depende de una estructura formal y perfectamente condicionada para dar cuenta de los resultados, sino incorpora elementos informales; “la espontaneidad, las preocupaciones mutuas y continuas de los participantes en un programa, los diseñadores del mismo, los diseñadores de la evaluación y el evaluador”, en ese sentido Kemmis sostiene que “La evaluación es el proceso de recoger información y argumentos que capacitan a los individuos interesados para participar en el debate crítico sobre un programa específico”

3.3.1 Principio racionalidad razonable

En todo programa curricular sus participantes actúan de forma razonable según sus circunstancias y oportunidades. La evaluación no puede partir del supuesto de neutralidad del participante, pues en ello lo que existe es un intencionalidad encriptada y guardada bajo estrictas medidas de control orientadas por el miedo o el señalamiento que estas puedan causar, no significa que esa intencionalidad se quede en un perpetuo silencio sino más bien toma diferentes manifestaciones que quedan a la interpretación de los otros, “La tarea de la evaluación es iluminar el raciocinio que dirige el desarrollo de un programa y su evolución , identifica factores históricos y contextuales que lo influyen y facilitan el examen crítico de estos aspectos dentro y fuera de la comunidad sobre la que actúa el programa” (Kemmis, p 18. 1997)

La circunstancia anteriormente descrita debe propender por espacios de negociación donde las pretensiones son entendidas y discutidas en un proceso de debate crítico, en ese sentido Kemmis (1997) “Se trata de demostrar como las cosas han llegado a estar como están” (pag.19), pues cada participantes o

diseñador del programa ha tenido una experiencia sobre la cual ha realizado los juicios de valor correspondientes a su contexto y su historia, según Kemmis esta identificación se valores aporta: comprender los objetivos de los participantes, los condicionamientos circunstanciales, las oportunidades disponibles, tener en cuenta diferentes perspectivas.

3.3.2 El principio de autonomía y responsabilidad

Los participantes son asumidos como sujetos constituidos por un sistema de valores que les permite dar un sentido a su actuación, es decir no es un individuo aislado que opera sobre funciones delegadas, sino por el contrario su actuar expresa la relación que mantiene con toda la organización, “Una de las tareas de la evaluación es identificar estas limitaciones estructurales y determinar sus efectos probables” Kemmis.

Por otro lado, todo programa tiene una historia que ha cambiado en algún momento el curso de las decisiones y pretensiones que se han planteado, estas circunstancias alteran todo un sistema de valoraciones que tienen los participantes y en muchos casos condiciona su actuar; por esto “La evaluación de un programa deberá por lo tanto ser altamente sensible a las cuestiones históricas y conyunturales de modo que el trabajo de un programa puede ser considerado en su contexto de limitaciones y oportunidades” (Kemmis, p 24. 1997)

En la evaluación crítica no existen criterios de verdad, tampoco le interesa determinar responsables, más bien reconoce la pluralidad de valores que se colocan en juego en cada interacción privilegiando es el carácter cooperativo del trabajo. “Las evaluaciones intentaran explorar los distintos puntos de vista y sistema de valores expresados en un programa” (Kemmis, p 24. 1997)

3.3.3 El principio de auto interés de la comunidad

El rol de cada uno de los participantes se asume como una comunidad en la cual cada una de las interlocuciones es válida, esto significa que la evaluación de un programa debe hacerse como una cuestión cooperativa, no solo como un servicio de información el cual está determinado por el creador del programa.

Los encuentros permiten identificar de la manera más clara los conflictos o puntos de acuerdo en función de poder establecer acuerdos justos vinculares a todos. Según Kemmis la noción de comunidad de auto intereses es fundamental enfatizar en las negociaciones internas frente a las externas.

4. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCCA: LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES 2007 - 2017.

En este capítulo, se presenta inicialmente la historia de la Universidad INCCA identificando tres momentos que han marcado el desarrollo de su proyecto educativo, posteriormente se realiza la caracterización y contextualización del programa de Psicología, haciendo énfasis en el enfoque, el modelo pedagógico y la estructura curricular empleada. Esta revisión contribuye a la evaluación del programa para reconocer los documentos institucionales y dar un contexto que permita el análisis crítico, de acuerdo con Stake la recopilación de datos tiene tres momentos importantes: Antecedentes, transacciones y los resultados. Este tipo de recolección permite constatar lo propuesto y lo observado.

4.1 Antecedentes y marco legal de la universidad INCCA

De acuerdo con los estatutos y el PEI (2014) en la que se elabora la historia, los fundamentos, la Misión y la Visión. La Universidad INCCA de Colombia, UNINCCA, es una Universidad reconocida por el Estado Colombiano, facultada desde 1970 para otorgar grados y títulos universitarios. Fue fundada el 15 de Julio de 1955, aprobada por Decreto Ejecutivo el 6 de Mayo de 1970. Está constituida desde su origen como Fundación autónoma de derecho privado, de utilidad común, sin ánimo de lucro, con su personería jurídica otorgada en 1963.

La autonomía material, espiritual y universitaria de UNINCCA como institución, se ampara en la Constitución y Leyes de la República de Colombia y se rige por su ley fundamental: sus estatutos constitucionales y por sus reglamentos, normas y

costumbres. Su patrimonio histórico, moral, científico, cultural y político está reglamentado en sus estatutos que norman su patrimonio material y económico.

El proyecto de la Universidad INCCA de Colombia se desarrolló en las condiciones de la época de la Guerra Fría y de la consolidación de los sistemas educativos nacionales. Su historia está estrechamente unida a estos procesos. El proyecto de UNINCCA, aunque fue expresión del fenómeno de expansión de la educación superior propio de la segunda mitad del siglo XX, es también un proyecto de alternativa en la cobertura y formación política y social de profesionales Colombianos.

La Universidad INCCA, autodefinida como una “Universidad de Nuevo Tipo”, con un proyecto educativo para la formación de “Un Nuevo Hombre Social” se planeó para atender los problemas y necesidades propias del proceso de la transición del capitalismo al socialismo prometida por la experiencia de las revoluciones socialistas. En tal sentido, elaboró modelos pedagógicos propios que enfatizaban un núcleo de formación política y filosófica común para todos sus estudiantes, la formación por ciclos progresivos y se organizó como Universidad integrada que desde su direccionalidad orientaba todos los procesos académicos y administrativos.

El proyecto de Universidad de Nuevo Tipo se materializó al introducir en la formación profesional el compromiso social y la conciencia de clase, la formación humanista al servicio del hombre, la conciencia del interés social, la visión científica universal y la interacción de los trabajadores del campo, la ciudad y la cultura con los trabajadores y estudiantes de la Universidad.

La Institución, que inicialmente fue denominada Instituto Colombiano de Ciencias Administrativas, INCCA, se dedicó a la formación y capacitación de trabajadores, ofreciendo cursos de corta duración denominados Profesiones para el Hombre Anónimo. En esta etapa se creó el Centro de Investigaciones Humanas y Desarrollo Social.

En 1970 recibió el reconocimiento como Universidad y fue autorizada para iniciar Carreras Profesionales. Desde esta época introdujo en los planes de estudio la enseñanza del materialismo científico para la formación básica. Se establecieron, para tal fin, nexos científicos con la República Democrática Alemana (1966), la Unión Soviética (1975), Cuba (1975) y Bulgaria (1978), entre otros. Igualmente, se incluyó la cátedra Problemas Colombianos para todos los programas académicos y se inició el estudio de la relación entre la filosofía y las ciencias particulares.

En la década de los 80 la Universidad INCCA se consolida en Colombia como una solución para la educación de las clases menos favorecidas que ven la posibilidad de adelantar sus estudios superiores a los menores precios de matrícula, pero con la calidad exigida para ingresar al mercado laboral o como independientes constituyendo sus propias empresas.

En 1991 fallece el Fundador de UNINCCA, Dr. Jaime Quijano Caballero. A la muerte del Fundador siguiendo lo preceptuado en los Estatutos de UNINCCA se da un reordenamiento en La Presidencia de la Universidad y se impulsan nuevos Programas en la Docencia, la Investigación y la Extensión Universitaria.

Entre 1991 y 2013 la Universidad Incca mantiene su compromiso con brindar una alternativa para los estratos menos favorecidos, sin disminuir la calidad académica ajustada a las exigencias del mercado laboral, sin embargo como un hecho significativo para este periodo las confrontaciones entre las directivas y el sindicato se hacen permanentes obstaculizando el crecimiento de la Universidad, la inversión para su mantenimiento tanto en infraestructura como en recursos tecnológicos, adicionalmente empieza a tener un cese en su oferta académica.

En el 2013 el sindicato logra destituir a quien en los últimos 10 años había ocupado el cargo de Rector, este hecho generó un cambio en los estatutos y organización de la Universidad INCCA y con ellos los propósitos que se inclinaron en la consecución de la calidad académica a través de la definición de procesos y el cumplimiento de los indicadores de calidad propuestos por el CNA.

Por lo anterior se logran distinguir tres momentos en la historia de la Universidad INCCA, el primero desde su fundación hasta la Muerte del Fundador, caracterizado por el desarrollo de una propuesta alterna pensada en sectores que no cuentan con los recursos suficientes para ingresar a la educación superior partiendo de una concepción del materialismo científico. El segundo momento surge a partir de la muerte del fundador, aunque se mantiene el compromiso con la democratización de la educación las permanentes confrontaciones entre directivas y Sindicato caracterizan este periodo generando un deceso en el proyecto educativo, de igual modo se evidencia un cambio en los presupuestos filosóficos, ideológicos y pedagógicos. Finalmente el último periodo que recoge las consecuencias del periodo anterior y con el propósito de conseguir la calidad académica a través de la organización administrativa y la adhesión a las políticas de calidad y su desligamiento total del materialismo científico.

La universidad INCCA es una Universidad de más de 60 años de haber sido fundada por el Doctor Jaime Quijano Caballero quien presidió como rector hasta el año de 1991 fecha en la que falleció, la historia de la UNINCCA ha tenido diferentes etapas desde su creación, una primera etapa se caracteriza por la intención del fundador por democratizar la educación creando programas técnicos y profesionales en una lógica para la época innovadora de ciclos propedéuticos que pudiera impactar los contextos más vulnerables y permitirles alcanzar diferentes niveles de formación, en un país con una tendencia educativa inequitativa y escolástica la Unincca aparece como una propuesta fresca y empodera los movimientos sociales que pretendían la reivindicación de los trabajadores y que junto con varias universidades públicas se estableció un frente para minimizar el efecto de las hegemonías.

Una segunda etapa se da posterior al fallecimiento del fundador coincidiendo con los grandes cambios de la política y la economía mundial y que se caracteriza en Unincca por las tensiones entre el gobierno superior de la universidad y el sindicato que no permitieron la redefinición de la universidad en el marco de la

política de estos años, como consecuencia llevaron a varios años de estancamiento y rezago.

Misión

La Universidad INCCA de Colombia es una institución de educación superior caracterizada por ofrecer a sus estudiantes modelos pedagógicos que evolucionen a la luz de la experiencia institucional, el ámbito de la cultura y las artes, el pensamiento y la reflexión constante, así como de los nuevos hallazgos del conocimiento y la tecnología. A ellos y a la comunidad extendida ofrece también un espacio propicio para la investigación y la intervención en problemáticas sociales y comunitaria. (PEI, p 5, 2016)

Visión

Al finalizar el año 2026 la Universidad INCCA de Colombia será la Universidad a creditada, reconocida por el desempeño profesional de sus egresados sus calidades humanas y su capacidad para interrogar, interrogarse y proponer soluciones con criterio, aspectos pertinentes con el fin de enfrentar los retos del desarrollo de su país y la región. Será reconocida también por la innovación y la calidad de su sistema educativo, que centrará la organización académica en facilitar a sus estudiantes la obtención de la educación que más se acerca a sus aspiraciones y su proyecto de vida, según su elección y criterio autónomo. (PEI, p 5, 2016)

4.2 Antecedentes y características actuales del Currículo y evaluación en el programa de psicología 2007 – 2017

El Programa de Psicología de la Universidad INCCA se ha constituido y consolidado como un espacio académico desde su fundación en 1971, se ha transformado en consonancia con discusiones propias del momento histórico y de la historia misma de la Universidad INCCA de Colombia. La Psicología en UNINCCA tiene la particularidad de estar orientada por el enfoque Histórico – Cultural, desarrollado por Psicólogos como: Leontiev, Luria Galperín, Elkonin y

Vigotsky, entre otros que plantean como objeto de estudio la Psique. (Libro Maestro, p 23. 2013)

La propuesta desde este modelo ha permitido formar varias generaciones de profesionales con postura crítica y conciencia social; tal orientación se ha promovido y se sigue promoviendo desde la propuesta curricular, en sus diferentes versiones la posibilidad que el estudiante conozca otros modelos teóricos que adicionalmente le permitan la interlocución con la comunidad académica de Psicólogos. Siempre, procurando que los egresados, se reconozcan como ciudadanos y profesionales activos de transformación de la realidad.

La propuesta educativa de UNINCCA, fomenta una integración permanente de la relación teórica y práctica, de tal forma el Programa de Psicología tiene constituido un espacio académico de Psicología General con la cátedra Henry Wallon, en la que se agrupan docentes dedicados a la formación epistemológica, teórica y disciplinar de la Psicología, producto de este trabajo entre otros ha sido el texto: Crear competencias para pensar las ciencias (Hacia una enseñanza universitaria sin aprendizaje), de los profesores Gonzalo Arcila Ramírez y Esperanza Gaona Pérez, el cual ha permitido reflexionar la experiencia de formación de psicólogos en UNINCCA.

Se observa que en el campo laboral se tiene una tendencia a la instrumentalización de la Psicología, por ello, UNINCCA ha orientado a sus generaciones de psicólogos a asumir una posición que es pensada en contexto histórico cultural, para valorar la pertinencia de las intervenciones, a la luz de la reflexión sobre las diferentes dinámicas sociales de las personas. Necesidad ya manifestada por el CEPAL en los siguientes términos: “En un contexto mundial particularmente complejo, América Latina y el Caribe requiere, con más fuerza que nunca, perseverar en tres direcciones para alcanzar el necesario desarrollo: el cambio estructural que permita avanzar hacia sectores más intensivos en conocimiento, la convergencia para reducir las brechas internas y externas de ingresos y productividad, y la igualdad de derechos

En tal sentido es importante resaltar que en el PEI de UNINCCA se asume al hombre como un sujeto activo de derechos, que implica la responsabilidad de tener una mirada desde la equidad. Este argumento permite afianzar el porqué de un Programa de Psicología como el de la Universidad INCCA de Colombia, ya que desde sus inicios como formadora de profesionales ha tenido en cuenta categorías de formación, como, la actividad productiva: el trabajo, las relaciones individuo sociedad y la educación, como elementos base para la construcción de una conciencia social, categorías orientadas desde el enfoque histórico cultural

Perfil profesional

El psicólogo INCCAICO es un profesional que desde una perspectiva histórica cultural de la Psicología y con una formación fundamentada en psicología básica, investigación e intervención asume una postura crítica frente a los problemas inherentes de la psicología y del mundo contemporáneo que inciden en el desarrollo del hombre. A partir de su formación, el egresado está en capacidad de realizar atención primaria y secundaria en seis áreas aplicadas de trabajo: Psicología Educativa, Social, Clínica y de la Salud, Jurídica, Deportiva y de la Actividad Física y del Trabajo y de las Organizaciones, de acuerdo a las demandas del entorno. (Libro Maestro, p 32. 2013)

Misión

El Programa de Psicología de la Universidad INCCA de Colombia, forma psicólogos críticos con la habilidad de investigar y proponer soluciones ante los problemas psicológicos contemporáneos y los propios de la disciplina, en sus diferentes contextos con ética y respeto por los derechos humanos, a partir de un enfoque Histórico cultural. (Libro Maestro, p 32. 2013)

Visión

Ser reconocida para el año 2020 a nivel nacional como la primera institución académica con altos estándares de calidad, en la formación de ciudadanos y psicólogos éticos con competencias profesionales en psicología

básica, investigación e intervención de problemáticas propias de la psicología, desde una epistemología histórica cultural. (Libro Maestro, p 33. 2013)

Procesos de Evaluación

Durante el periodo comprendido entre 2007 y 2017 se evidencia que las evaluaciones del programa de psicología que se ha realizado corresponden a procesos de Autoevaluación teniendo como referente la ley 1188 de 2008 que dicta las disposiciones para aprobar o renovar programas académicos. El Último proceso de autoevaluación se realizó en 2013 justo antes de la aprobación del registro calificado actual, en los resultados obtenidos se señalan tres aspectos a mejorar:

1. La cualificación docente en investigación para obtener mayor producción en investigación.
2. Modernización de los medios de aprendizaje (tecnológicos, laboratorios)
3. Internacionalización que permita convenios de movilidad estudiantes y movilidad docente.

A partir de la fecha la evaluación se basa en recolección de información y evidencias que permitan la organización administrativa.

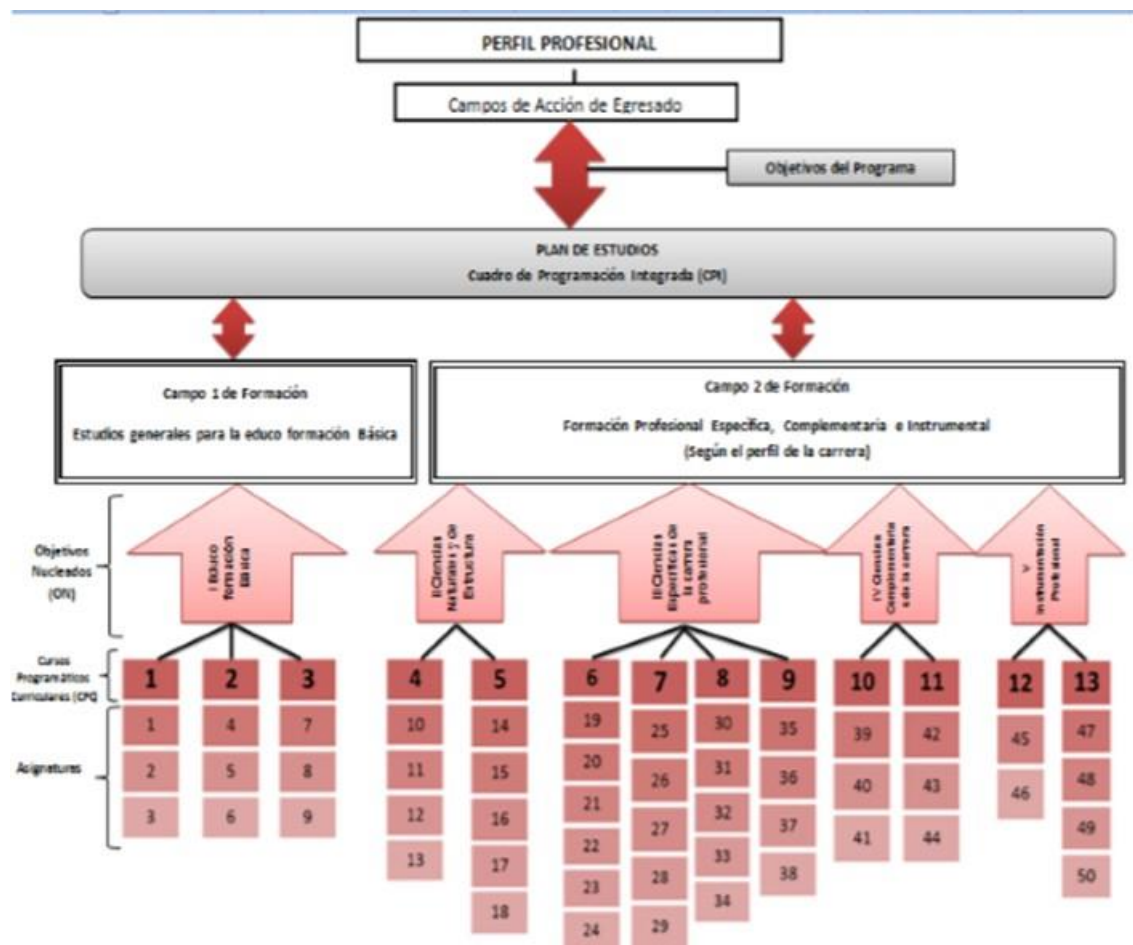
Adicional al proceso de autoevaluación se realiza la evaluación semestral a los docentes y evaluación de satisfacción del servicio educativo en contextos de práctica, de acuerdo a la revisión de actas (acta de programa Enero de 2013, Junio 2016, Febrero 2017) se han realizado algunas reuniones donde se ha intentado reflexionar sobre el currículo mediante la participación de docentes, sin embargo no existe una metodología, ni claridad sobre el proceso de evaluación al programa.

4.3 Enfoque y estructura Curricular

La estructura Curricular – plan de estudios del programa de Psicología actualmente cuenta con 168 créditos distribuidos en 5 áreas de formación: socio – humanista, ciencias básicas, profesionales específicas, profesional complementario y práctico instrumental. En la formación básica se asumen

diferentes enfoque Psicológicos: Conductual, Psicoanálisis, sistémico, Humanista e Histórico – Cultural, Sin embargo se hace énfasis en este último. En los campos aplicados cuenta con seis áreas: Clínica, Organización, Educativa, Social, Jurídica y deportiva. La investigación tiene un énfasis cualitativo con orientación al trabajo de problemáticas sociales. Las prácticas se dividen en profesionales, por proyecto, o contratos de aprendizaje.

Grafico 1. Estructura Curricular.



Fuente: Libro Maestro Programa de Psicología

Modelo pedagógico pedagogías críticas

La sociedad colombiana se desarrolla actualmente en medio de una diversidad de expresiones de significados culturales, de ideologías, de discursos y de narrativas, que se despliegan de manera vertiginosa y cambiante, expresadas en múltiples contextos, propios de una era

globalizada. En este escenario, del cual la educación no puede ser ajena, la Universidad se plantea como una Institución discursiva con compromiso social, capaz de reflexionar sobre las tensiones que se producen en el entramado de interacciones socio-culturales, económicas, políticas e, ideológicas, entre otras, que conforman una sociedad. Acorde con estas tendencias contextuales e históricas, el Programa de Psicología de la Universidad INCCA de Colombia, tiene especial interés en abordar las nuevas configuraciones de la pedagogía en su búsqueda y preocupación por la emergencia de los dispositivos simbólicos de nuestro tiempo, de los procesos de producción y construcción de conocimientos, del desarrollo de nuevos grupos identitarios y de negociaciones culturales entre sujetos que son disimiles y plurales, que demandan constantemente su reconocimiento, visibilidad y legitimad social. Acorde con las preocupaciones y búsquedas planteadas, surgen las Pedagogías Críticas.

5. MARCO METODOLOGICO

El presente capítulo está compuesto por dos partes, en la primera se presenta las características del paradigma cualitativo teniendo como referentes. Vasilachi (2009) y Eisner (1998), se describe la población participante y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información, en la segunda parte se presenta la aplicación de instrumentos y el análisis de la información obtenida.

5.1 Enfoque de Investigación

El paradigma cualitativo está basado en diferentes estrategias, situaciones, métodos y modos de intepretar, Vasilachi (2009) señala que la investigación cualitativa “Depende del enfoque, la tradición seleccionada entre múltiples y muy diversas perspectivas a las que se aplica el vocablo” (p.25). Por ende no se debe reducir a prescripciones de principios.

La investigación cualitativa es su capacidad para particularizar. A medida que se hacen más vividos los rasgos distintivos de la situación que se quiere comprender, se disminuye la habilidad de hacer comparaciones significativas entre situaciones.

Pese que existe una diversidad de perspectivas de la investigación cualitativa Vasilachi (2009) enuncia tres características que se pueden reconocer en cada una de ellas:

- Se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos.
- Es interpretativa, inductiva, multimetodica y reflexiva. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.
- Busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que lo hace relevante.(p 28)

Teniendo en cuenta las anteriores características la presente investigación está orientada a reconocer las particularidades del programa de psicología de la Unincca desde un perspectiva crítica, los modos en que actualmente y en su devenir histórico sus participantes han producido un sistema de significados que dan sentido a la evaluación y al currículo los cuales se espera se develen a partir de la interpretación y reflexión, lo que permitirá que el investigador y sus interacción con los participantes pueda a través de un enfoque crítico, teniendo en cuenta tres de los siete principios para evaluar un programa curricular propuesto por Stephen Kemmis, y la propuesta de evaluación crítica artística de Elliot Eisner, desde la descripción, interpretación, valoración y tematización, las cuales involucran la evaluación sobre procesos sociales de construcción curricular para una disciplina que incluye aspectos de interacción en el campo social.

5.2 Población Participante

La investigación se desarrolló en la Universidad INCCA de Colombia sede principal en Bogotá D.C ubicada en la localidad de Santa Fe. Se contó con la colaboración de 7 profesores: (5 profesores) de vinculación de tiempo completo (psicología general, psicología social, psicología clínica, psicología, psicología organizacional, psicología educativa, psicología Jurídica, Psicología Deportiva e Investigación) y (2 profesores) de vinculación parcial. Adicionalmente se contó con 49 estudiantes del programa de psicología de diferentes semestres.

5.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La información se recogió utilizando la técnica de la Cuestionario mediante la construcción de un cuestionario con el fin de especificar las categorías de la investigación y poder establecer tendencias dentro de un grupo. Chasteauneuf, (citado por Hernández 2014:217) “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir”. Si bien los cuestionarios son asociados a modelo de investigación cuantitativa, De acuerdo con Paramo y Paramo, P. y Ojalvaro, G. (2006) “Los métodos de recolección de datos no están necesariamente ligados con un tipo de paradigma” (p 1), lo cual se explica porque los instrumentos tienen un poder interno que es independiente de las formulaciones teóricas que haya contribuido a su creación por ende pueden ser utilizados e interpretados desde diferentes posturas paradigmáticas. El análisis e interpretación de los resultados se realizó en función del modelo de Eisner desde una perspectiva cualitativa.

A continuación se presenta un cuadro que resume las categorías de análisis trabajadas, los instrumentos, las técnicas y la población que participo.

Tabla 1. Categorías de análisis, técnicas e instrumentos.

CATEGORÍAS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	POBLACIÓN
Políticas Educativas de Calidad	Cuestionario	Cuestionario	Docentes (7) Estudiantes (49)
Currículum: Enfoques			
Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares			

Fuente: Elaboración propia.

5.3.1. Cuestionario dirigido a docentes y estudiantes

El cuestionario (anexo A) es dirigida a los docentes del programa de psicología con la intencionalidad de recoger información sobre sus concepciones en relación a las políticas educativas de calidad, el Currículum y Evaluación y evaluación del programa.

La Cuestionario está organizada en 10 preguntas cerradas y en algunas de ellas se solicita al participante una ampliación o justificación de su respuesta. La

categoría política educativa se dividió en dos sub categorías: Intencionalidad de las Políticas de calidad (CNA), Finalidad de los estándares de calidad en la Institución y el programa, y Concepción de la calidad e Intencionalidad de la pruebas SABER PRO (medición de la calidad). La categoría Currículo se dividió en cinco sub categorías: Concepción de Currículum programa de Psicología, Enfoque Curricular programa de Psicología, hechos significativos del Currículo y concepción de Competencias en el proceso de formación de psicólogos. Y en la categoría evaluación se dividió en tres sub categorías: Concepción de Evaluación, Implicación del proceso de auto evaluación e intencionalidad de la evaluación docente.

5.3.2 Proceso de elaboración del cuestionario

El proceso de construcción del cuestionario se realizó inicialmente teniendo en cuenta la revisión de documentos institucionales PEI; Plan de desarrollo, Estatutos, Registro Calificado del programa y Actas de reunión de programa. Como parte de esta revisión se tuvo como referente la teoría de Stake sobre Evaluación Centrada en el cliente en la que tiene en cuenta los antecedentes, las transacciones de la enseñanza y los resultados. En ese sentido se ubicaron los aspectos relevantes en el devenir de histórico de la Universidad y del Programa de Psicología, encontrando una característica común desde su fundación en relación a dos aspectos: Favorecer el acceso a la educación superior a personas en condición de vulnerabilidad socio – económica y la orientación para atender problemáticas sociales y comunitarias, sin embargo en documentos recientes es notorio el cambio en las categorías de los textos en los que se identifica la política de calidad relacionada con las competencias, la auto evaluación, la estandarización y la acreditación. Del mismo modo se realizó la revisión actual del programa curricular del programa de psicología para identificar el modo en que las transacciones de enseñanza se asumen en la formación de psicólogos, finalmente se hizo la revisión de los resultados obtenidos por el programa.

El Cuestionario está conformado por cuatro aspectos: La caracterización de los participantes, la política educativa de calidad, el Curriculum y la evaluación y evaluación de programas.

En la caracterización del participante se tuvo en cuenta tipo de vinculación, el tiempo de vinculación, años de experiencia docente, nivel de estudio alcanzado, enfoque psicológico predominante, campo aplicado de la psicología en el que se desenvuelve profesionalmente. El segundo aspecto indaga sobre concepciones, tensiones y aplicaciones de la política educativa de calidad relacionada con los estándares de calidad del CNA, las pruebas de Estado SABER PRO y las competencias. El tercer aspecto sobre Curriculum permite identificar el sentido que le otorgan los docentes y la coherencia entre las intenciones planeadas en los documentos y las experiencias observadas por los participantes. El cuarto y último aspecto indaga sobre la concepción, uso y posibilidades de la evaluación del programa.

5.4 Técnicas para el procesamiento y análisis de información

Para el procesamiento de la información se recurrió al estudio estadístico y al análisis de contenido, se utilizó el programa de Microsoft Office Excel para promediar y graficar el cuestionario aplicado e identificar los aspectos relevantes en las respuestas dadas por los Cuestionariados en las categorías de análisis: Políticas Educativas de Calidad, Currículum: Enfoques y finalmente, Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares. Para estudiar esta información se tuvo en cuenta la frecuencia de las respuestas en cada ítem, utilizando promedios aritméticos.

El análisis de la información, siguió la propuesta de Eisner (1979) y a partir de la tabulación de los datos de las Cuestionarios, se realizó en cuatro pasos:

- La Descripción: Consiste en ubicar al lector como la palabra lo indica en el detalle de los resultados de la información encontrada para cada una de las categorías que soportan la investigación, haciendo uso de la selectividad y resaltando elementos significativos y/o emotivos que se encuentran al

momento de analizar los datos. Se organiza, consolida y construye una realidad de los textos, que para el caso indican los gráficos.

- La interpretación: Corresponde a la explicación y justificación de la información descrita para cada una de las categorías y subcategorías. Para ello se tiene en cuenta los antecedentes, las teorías existentes, el contexto, este es relevante, y la conciencia, es decir, el ejercicio de identificar significados, sentidos y apropiaciones que van más allá de lo explícito. La interpretación es un ejercicio muy importante en el que se pueden realizar los aportes frente a las diferentes relaciones y argumentos que enlazan el objeto de investigación con los datos. De allí que sea necesario develar, explicar el por qué y el cómo.
- La valoración: En ella se determina el valor con base a lo descrito e interpretado, esto se realiza con base a las particularidades y características de la institución y las respuestas de sus participantes, de igual manera, para cada una de las categorías y subcategorías. Se lleva a cabo un ejercicio que permite dar un reconocimiento al análisis de la información de los dos pasos anteriores con relación a los referentes teóricos y el objetivo que guía el trabajo investigativo.
- La tematización: Teniendo en cuenta que para Eisner se denomina “temas” a los rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad, se ha llevado a cabo un ejercicio de análisis y selección de características y rasgos particulares o en común expuestos a través de la información en cada una de las fases anteriores, de manera que al ser articulados permiten por cada categoría hacer un estudio de rasgos esenciales para capturar los mensajes recurrentes que dominan la situación de lo que se describió y sirven para unificar situaciones y objetos que pueden tener un origen diferente.

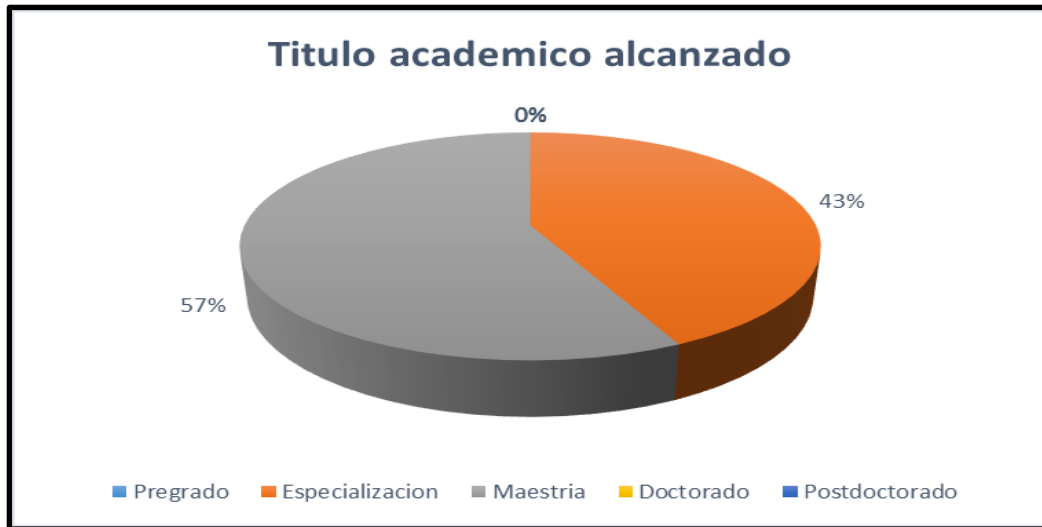
5.5 Caracterización de población

La Cuestionario se realizó con (7) docentes en los que se tuvo en cuenta para la caracterización: último título alcanzado, experiencia docente, Enfoques psicológicos de formación en sus estudios y Campos de interés en la

aplicación de la psicología y (49) estudiantes en los que se tuvo en cuenta Enfoque (s) Psicológicos de preferencia y Área (s) de práctica seleccionada.

5.5.1 Características docentes

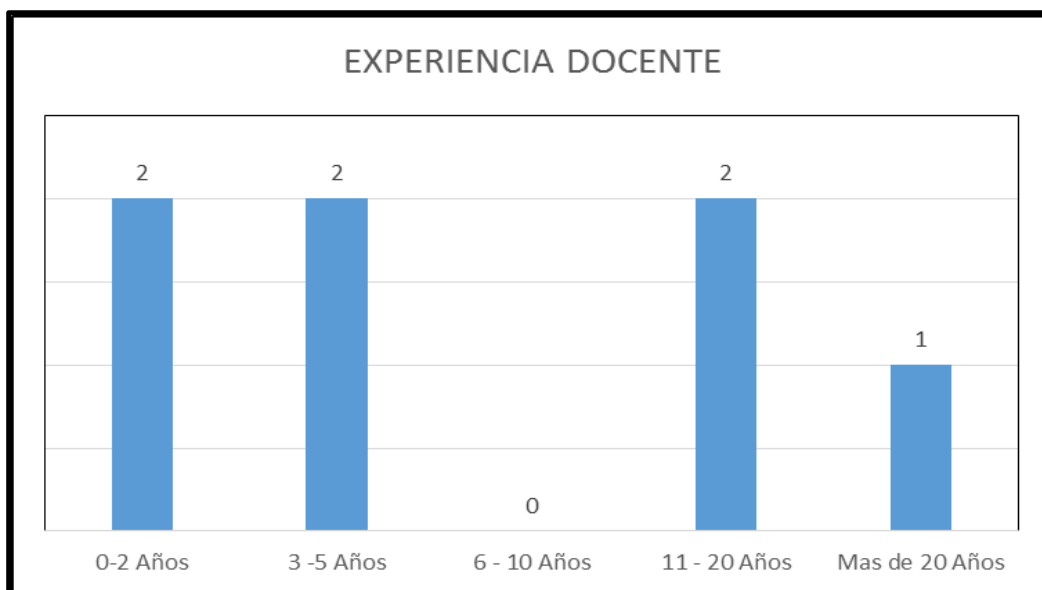
Grafico 2. Ultimo título alcanzado.



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los docentes con un 57% cuentan con maestría mientras el 43% con Especialización.

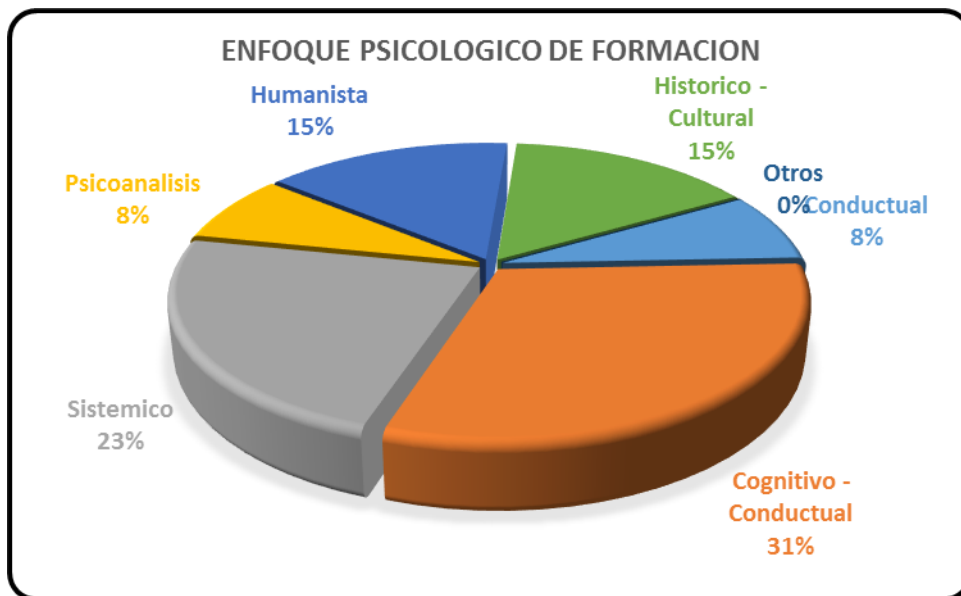
Grafico 3. Experiencia docente.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el resultado no se evidencia una tendencia que determine un rango de años experiencias, por lo contrario es un grupo heterogéneo que cuenta con docentes con una amplia trayectoria y con docentes que han iniciado su labor en el programa de Psicología.

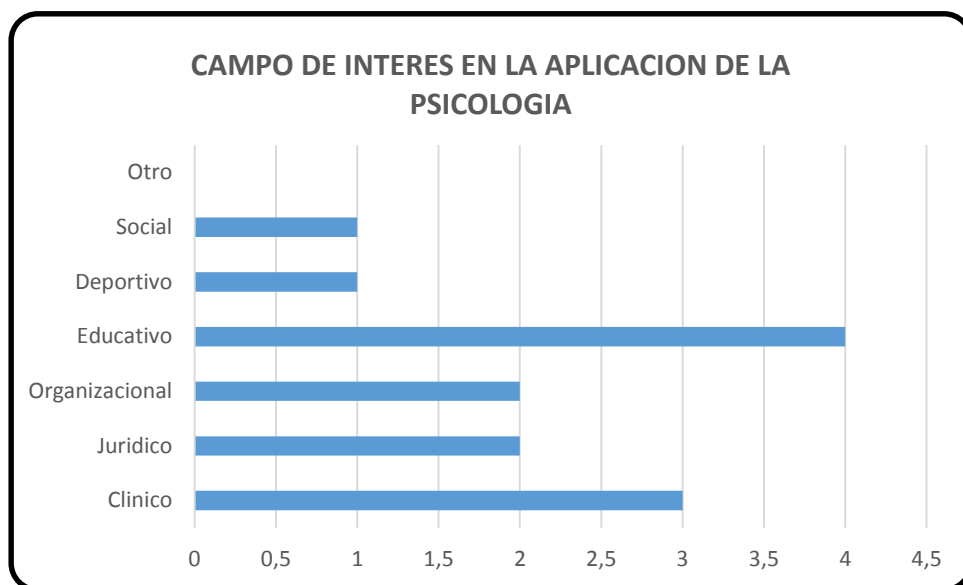
Grafico 4. Enfoque Psicológico de formación.



Fuente: Elaboración propia.

En este campo los docentes podían marcar más de dos opciones por lo cual los resultados indican los aciertos en cada uno de los enfoques. Teniendo en cuenta lo anterior se indica una mayor relevancia en el enfoque cognitivo conductual, este resultado se contrapone al modelo en el que se enfatiza en el programa que propende por un enfoque histórico cultural. Sin embargo al concebir el currículo plan de estudios desde diferentes enfoques tiene coherencia con los resultados de la caracterización que muestra una variedad de enfoques en la formación de los docentes.

Grafico 5. Campo de interés en la aplicación de la psicología.

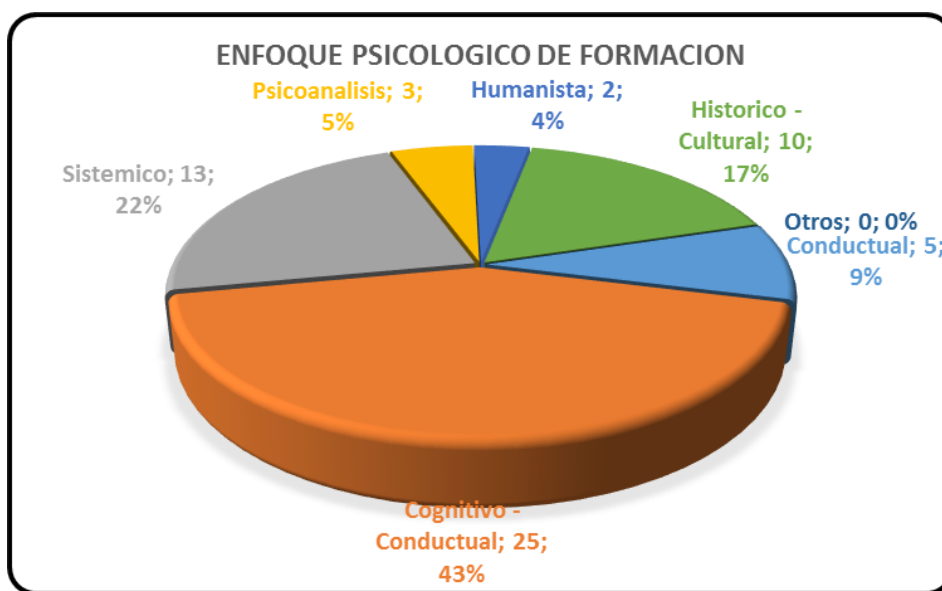


Fuente: Elaboración propia.

En este campo los docentes podían marcar más de dos opciones, por lo cual los resultados indican los aciertos en cada uno de los campos de aplicación. Los datos indican una correspondencia entre los intereses de los docentes y los campos aplicados de formación en el programa de psicología.

5.5.2 Características estudiantes

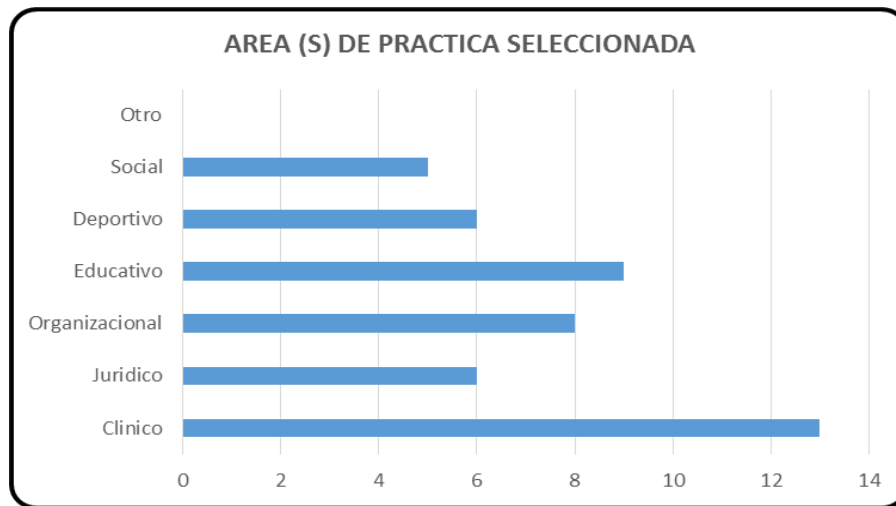
Grafico 6. Enfoque Psicológico de preferencia.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos se indica una tendencia en el enfoque Cognitivo – Conductual, este resultado se contrapone a lo expuesto en el libro maestro en el que se asume con mayor énfasis el enfoque histórico cultural, no obstante se evidencia interés por otros enfoques lo que implica que la psicología no es asumida desde una postura radical en el proceso de formación.

Grafico 7. Área (s) de práctica seleccionada.



Fuente: Elaboración propia.

En este campo los estudiantes podían seleccionar más de dos opciones, por lo anterior los resultados indican el número de aciertos. La mayoría se inclina por el campo clínico, seguido por el educativo, organizacional, jurídico, deportivo y social. Se observa pluralidad en la selección de la práctica aun en áreas recientes como jurídica y deporte.

5.6 Sistematización de la información y presentación de los resultados. Cuestionario Docentes.

Con el fin de analizar e interpretar la información recopilada, fueron establecidas tres categorías, para identificar las concepciones de los docentes del programa de Psicología de la Universidad INCCA.

Las categorías generales de análisis son las siguientes: 1. Políticas Educativas Sobre educación superior. 2. Currículum: Enfoques. 3. Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares; de igual manera presentan subcategorías observar Tabla No 2 para lograr mayor profundidad en el análisis de la investigación.

Tabla 2. Categorías y sub-categorías de la Cuestionario a docentes.

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
Políticas Educativas de Calidad	Intencionalidad de las Políticas de calidad (CNA)
	Finalidad de la calidad en la Institución y el programa
Currículum: Enfoques	Concepción de currículo del programa de Psicología
	Enfoques en el estudio de la Psicología en el Currículo – Plan de estudios
	Coherencia del perfil del Psicólogo INCCAICO
	Principales hecho en el desarrollo del Currículo
	Concepción de competencias en el proceso de formación de Psicólogos
Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares	Intencionalidad de la evaluación del programa de Psicología
	Concepción del proceso de Autoevaluación
	Intencionalidad de la evaluación docente

Fuente: Elaboración Propia.

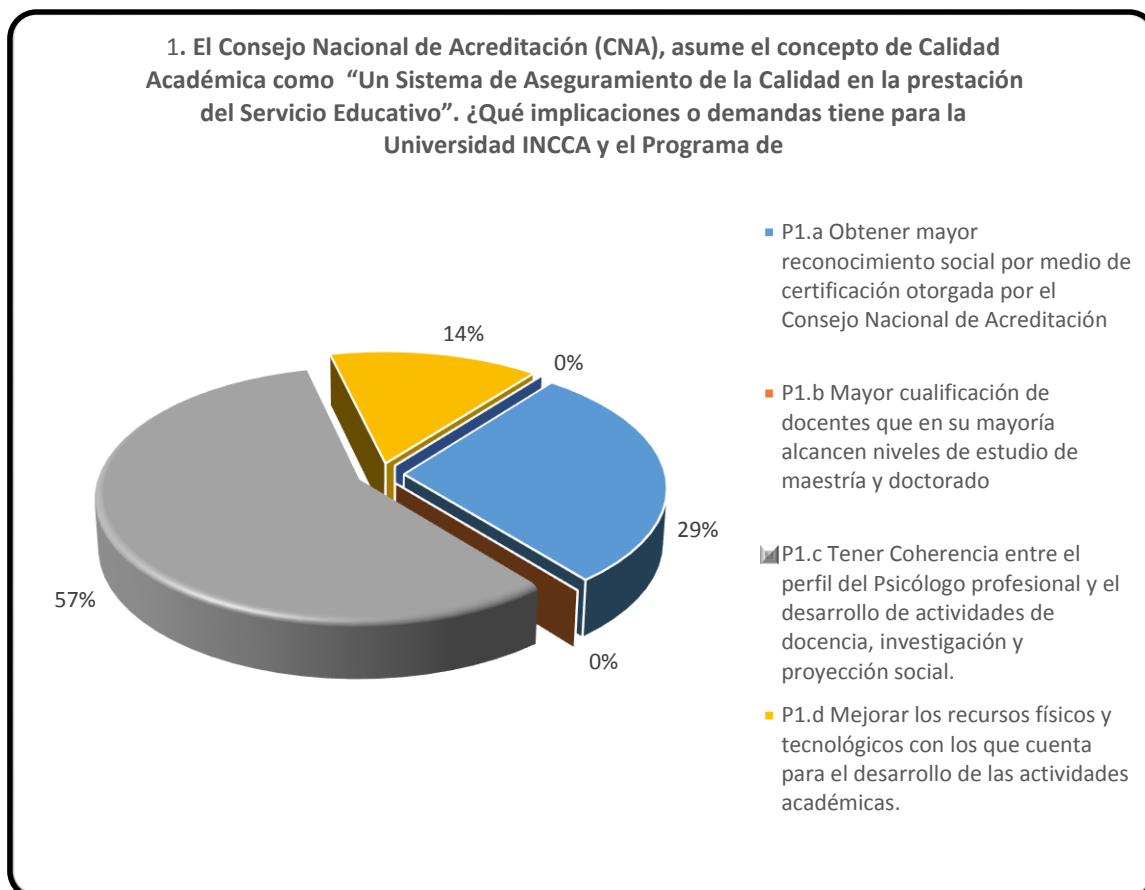
A continuación se presenta el análisis de los resultados de la Cuestionario, teniendo en cuenta las gráficas que corresponden a las subcategorías propuestas para cada una de las categorías y que evidencian la opinión de los docentes.

5.6.1 Políticas Educativas en Educación superior

En esta categoría se realizan dos descripciones que corresponden primero a la intencionalidad de las Políticas de Calidad y segundo a la finalidad de la calidad en la institución y el programa de Psicología. Posteriormente se presenta la

interpretación, la valoración y la tematización de la categoría Políticas Educativas de Calidad.

Gráfico 8. Pregunta 1. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “1. El Consejo Nacional de Acreditación CNA, asume el concepto de Calidad Académica como “Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la prestación del Servicio Educativo”. ¿Qué implicaciones o demandas tiene para la Universidad INCCA y el Programa de Psicología? Ver Gráfico No ocho. La mayoría correspondiente a un 57% (4 Docentes), expresaron la coherencia entre el perfil del Psicólogo profesional y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social. Mientras que un 29% (2 docentes), Obtener mayor reconocimiento social por medio de certificación otorgada por el

Consejo Nacional de Acreditación. El 14% (1 docente) señala Mejorar los recursos físicos y tecnológicos con los que cuenta para el desarrollo de las actividades académicas y un 0% (0 docentes) consideran mayor cualificación de docentes que en su mayoría alcancen niveles de estudio de maestría y doctorado.

INTERPRETACION

En los últimos 10 años en la Universidad Incca los discursos han girado en torno a la consecución de la certificación de calidad con el fin de obtener mayor reconocimiento, no obstante la mayoría de docentes del programa de psicología coinciden en considerar que la manifestación de calidad del CNA a impacto en la coherencia entre el perfil del psicólogo y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social. Por otro lado se evidencia un porcentaje significativo de docentes que tienen una alineación con los criterios de calidad promovidos por el CNA al considerar que la calidad está relacionada con la prestación del servicio, el posicionamiento social de las instituciones y la competitividad asumiendo la educación desde una mirada productiva y de mercado.

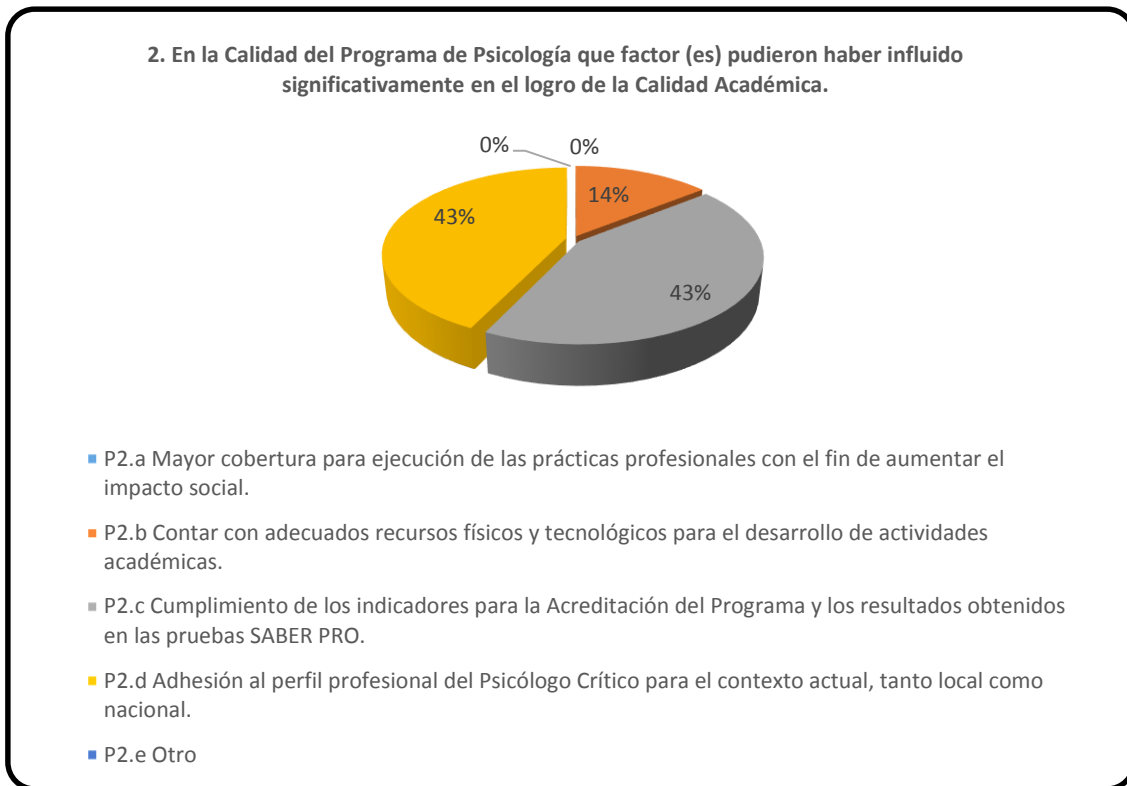
VALORACION

La definición de calidad del CNA como “Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la prestación del Servicio Educativo” no es interpretado por los docentes como un proceso de organización administrativa para la prestación del servicio educativo, sino como un eje fundamental para cumplir con el perfil del psicólogo en cada una de las actividades sustantivas, en ese sentido los discursos de calidad promovidos por el CNA no han tenido un repercusión mayor en el discurso y practica de los docentes.

TEMATIZACION

Anqué la mayoría de docentes coinciden en mantener la calidad a través de la coherencia entre el perfil del psicólogo y las funciones sustantivas, el discurso de calidad asumido por la Universidad está ajustado por el promovido por el CNA, esto pude llegar a generar tensiones entre las directivas y los docentes en relación a las acciones orientadas a la consecución de la calidad educativa.

Gráfico 9. Pregunta 2. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “En la Calidad del Programa de Psicología que factor (es) pudieron haber influido significativamente en el logro de la Calidad Académica.” Ver Gráfico No nueve. La mayoría correspondiente a un 43% (3 docentes), expresaron que Adhesión al perfil profesional del Psicólogo Crítico para el contexto actual, tanto local como nacional, con un mismo 43% (3 docentes) Cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO, el 14% (1 docentes), Contar con adecuados recursos físicos y tecnológicos para el desarrollo de actividades académicas. El 0 % (0 docentes) Mayor cobertura para ejecución de las prácticas profesionales con el fin de aumentar el impacto social.

INTERPRETACION

De acuerdo con los resultados obtenidos sobre los hechos significativos que han influido en el logro académico se encuentra un porcentaje igual entre Adhesión al perfil profesional del psicólogo crítico para el contexto actual, tanto local como nacional y el Cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO. Este resultado muestran dos claras tendencias en la calidad académica, los docentes que consideran que el trabajo más importante se enmarca en la coherencia curricular y el desarrollo de las competencias definidas en el libro maestro (2013) para alcanzar el perfil del psicólogo y por otro lado los docentes que encuentran en el cumplimiento de indicadores, la evidencia del logro académico tal cual como lo señala el ministerio de Educación

La calidad de la educación superior es una prioridad. Ofrecerla es un deber de las instituciones. Para lograrlo, el Ministerio de Educación Nacional y el ICFES definieron tres programas entrelazados: Estándares Mínimos de Calidad -EMC- para pregrado y posgrado, incentivos a la acreditación de excelencia, y exámenes de calidad.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87349.html>

En esta tendencia se identifican los tres componentes más importantes de la política educativa de calidad, la estandarización, la certificación y el examen de estado. En los últimos cinco años las directivas de la Universidad Incca han colocado en el centro de su gestión el cumplimiento de indicadores acordes al CNA tendiendo un efecto importante en los docentes y la comunidad educativa en general.

VALORACION

Se evidencia una tensión entre los discursos de los docentes para distinguir el logro académico, que corresponde a la misma tensión que se expresa en la Ley 30 de 1992, por un lado se otorga la autonomía a las instituciones para que se defina el proyecto educativo y desarrolle los mecanismos para cumplir de manera coherente con los propósitos allí expresados. Por otro lado en la misma ley 30 en

relación a la calidad (Capítulo 5 Artículo 53) “Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” da cuenta de las exigencias que se requieren para la Calidad. Adicionalmente otorga al Ministerio de Educación funciones de inspección y vigilancia. En ese orden de ideas aunque exista una tendencia de docentes que se inclinan en ver el logro académico en el mismo cumplimiento del proyecto educativo, los mecanismos de control ejercidos por las instituciones introducen una preocupación a los actores de la comunidad educativa y para el caso de la presente investigación en los docentes que sienten la obligación de responder a esta exigencia aun sacrificando la autonomía que la misma ley otorga.

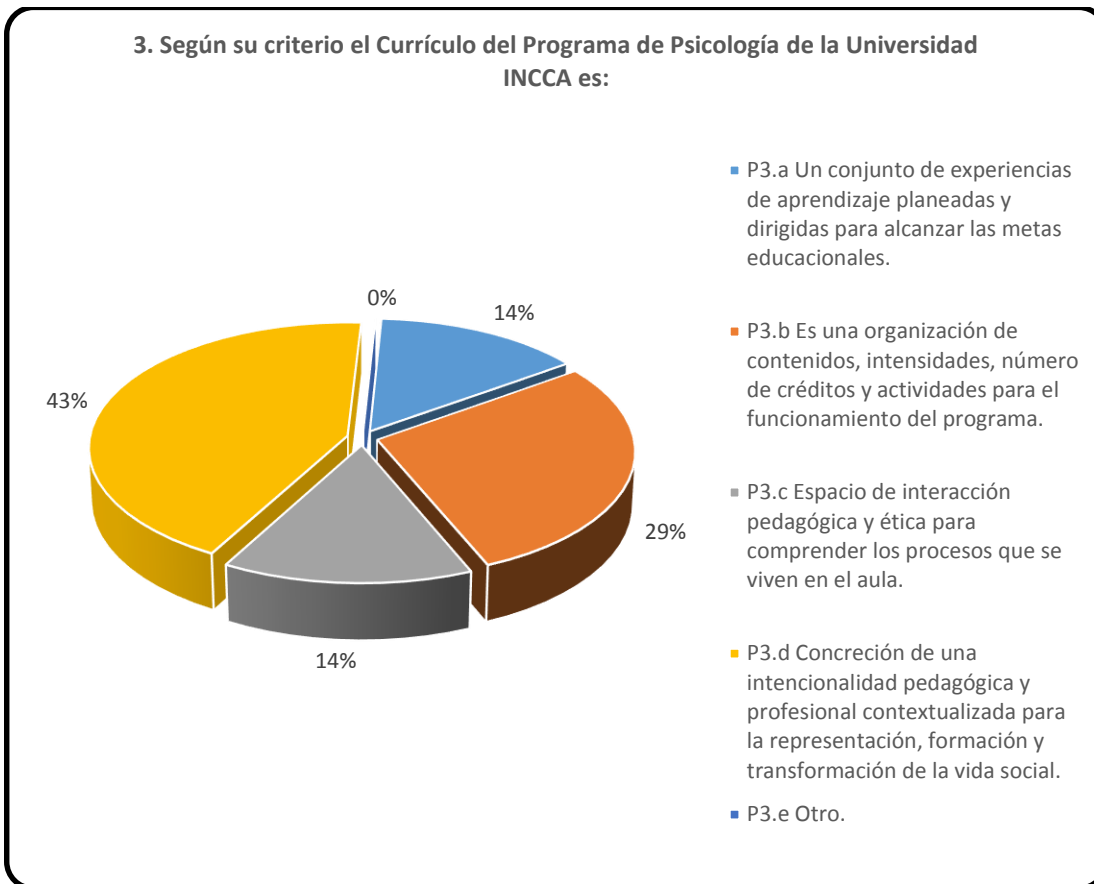
TEMATIZACION

Los mecanismos, estrategias y acciones como los objetivos y metas que durante los últimos años han orientado a la Universidad Incca son el resultado de asumir los criterios del CNA junto con las buenas prácticas promovidas por la OCDE, estas directrices han permeado los criterios con los que la comunidad educativa evalúa el logro académico centrándose en cumplir con los de indicadores. En ausencia de otros modos de evaluación, las tendencias que encuentran en el logro de la Calidad Académica en la adherencia del perfil del psicólogo crítico no han podido tener un mayor reconocimiento.

5.6.2 Currículum: Enfoques

En esta categoría se realizan cuatro descripciones que corresponden a la Concepción de Currículum, enfoque Curricular del programa de Psicología, hechos significativos del Currículo, coherencia del perfil profesional y concepción de competencias en el proceso de formación de Psicólogos.

Gráfico 10. Pregunta 3. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “Según su criterio el Currículo del Programa de Psicología de la Universidad INCCA es” Ver Gráfico No 10. La mayoría de docentes, un 43% (3 docentes), expresaron que la Concreción de una intencionalidad pedagógica y profesional contextualizada para la representación, formación y transformación de la vida social., mientras que un 29% (2 docentes), una organización de contenidos, intensidades, número de créditos y actividades para el funcionamiento del programa, ahora, el 14% (1 docente), señala un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las metas educacionales, y el 14%

(1 docente) indican un espacio de interacción pedagógica y ética para comprender los procesos que se viven en el aula.

INTERPRETACION

Los resultados indican una diversidad en la concepción del currículo del programa de psicología; si bien la mayoría de docentes considera que el currículo reside en una intencionalidad contextualizada y comprometida con la transformación social; la cual responde a una perspectiva crítica, se observan otras posiciones como la de una organización administrativa para garantizar el buen funcionamiento, o como un currículo técnico orientado en alcanzar metas académicas al respecto López (2005). Señala “la función central del Curriculum es encontrar los medios eficientes para un conjunto de metas predefinidas, no problemáticas” (Pág. 141) y finalmente algunos docentes consideran que el currículo es un espacio de interacción pedagógica y ética para comprender los procesos que se viven en el aula.

Los resultados indican que la mayoría de docentes consideran que el currículo del programa de psicología responde a una perspectiva crítica que se evidencia en su intencionalidad para fomentar la reflexión de los problemas que atañen a la realidad social de modo de encontrar alternativas para su transformación. Sin embargo otro grupo de docentes asume el currículo como un modo de organización administrativa para su buen funcionamiento. Finalmente un grupo menor de docentes pero significativo en su respuesta se evidencia un Currículo práctico caracterizado por centrarse en las interacciones y el componente ético.

VALORACION

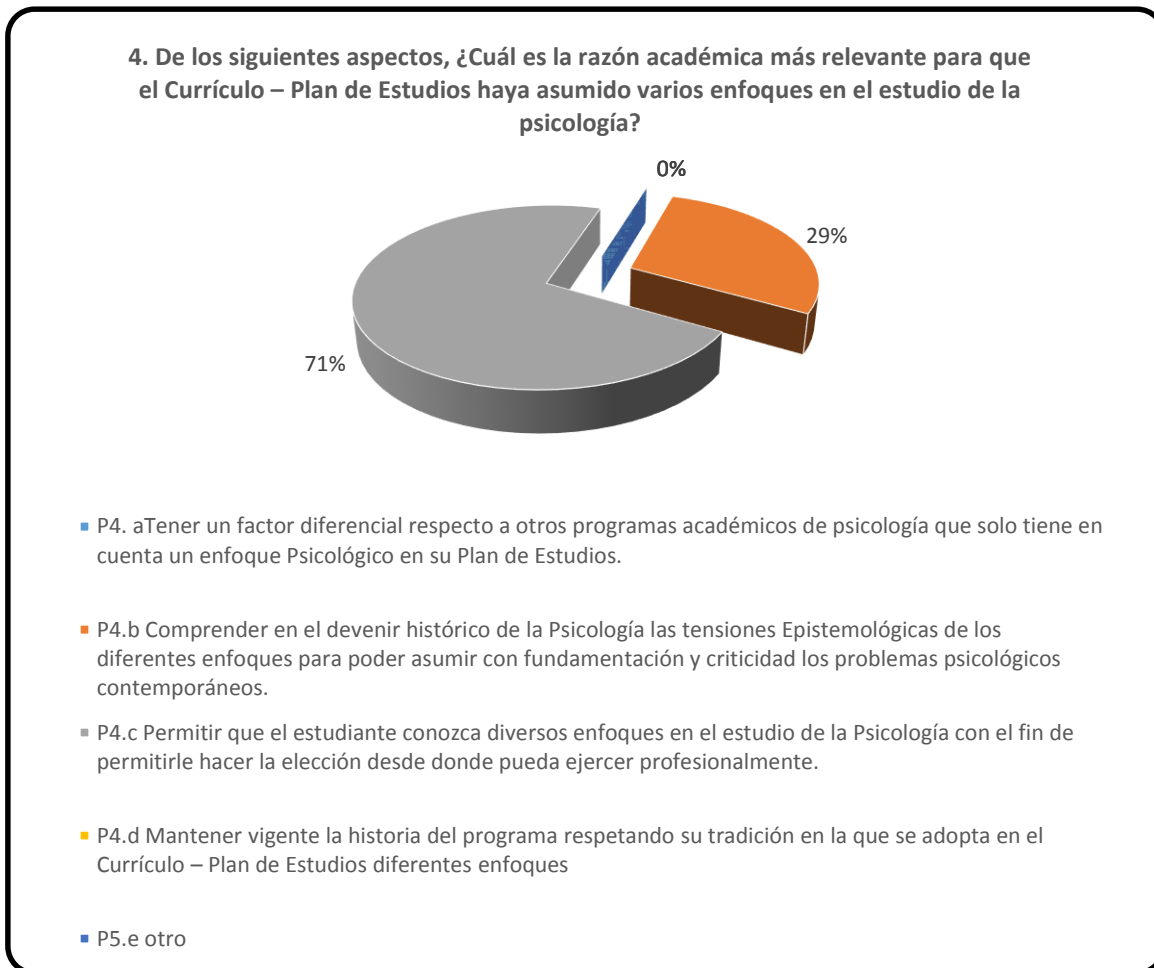
En la pregunta sobre el currículo del programa de Psicología no se evidencia una tendencia clara, la mayoría coinciden en una perspectiva crítica, no obstante se presentaron respuestas en cada una de las opciones, esta diversidad devela que no hay una postura definida, abriendo la posibilidad que cada docente interprete y asuma el currículo desde su experiencia y criterio de formación y no como resultado de la intencionalidad expresada en el PEI institucional y el PEP del programa de Psicología; en la cual tiene una postura crítica. Por lo anterior se

puede encontrar adicional a la postura crítica, posturas técnicas y prácticas del Currículo. Llama la atención que un porcentaje significativo de docentes tiene una concepción del Currículo como un eje administrativo que permite organizar tiempos, temas, secuencias pero no se contempla su relación con el componente pedagógica ni con el compromiso que tiene con el proyecto educativo.

TEMATIZACION

En los antecedentes rastreados durante los ultimo 10 años en la institución y en el programa se identifican momentos de reflexión curricular con el fin de construir el documento maestro como parte de los requisitos exigidos en la ley 1188 para obtener el registro calificado, sin embargo luego que se otorga este registro calificado mediante resolución no se evidencian otros espacios de reflexión para dar coherencia a la propuesta Curricular con la práctica de los docentes, adicionalmente las preocupaciones se centran en planes de transición para poder ajustar número de créditos que faciliten tramites de homologación y transferencia. En ese sentido esta ausencia de espacios puede explicar la diversidad en la concepción sobre el currículo.

Gráfico 11. Pregunta 4. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “De los siguientes aspectos, ¿Cuál es la razón académica más relevante para que el Currículo – Plan de Estudios haya asumido varios enfoques en el estudio de la psicología?” Ver Gráfico No 11. La mayoría de docentes, un 71% (5 docentes), Permitir que el estudiante conozca diversos enfoques en el estudio de la Psicología con el fin de posibilitar la elección para ejercer en el campo laboral, el 29 % expresaron Comprender en el devenir histórico de la Psicología, las tensiones Epistemológicas de los diferentes enfoques para poder asumir con fundamentación y criticidad los problemas psicológicos contemporáneos, mientras que un 0% (0 docentes), Tener un factor

diferencial respecto a otros programas académicos de psicología que solo tienen en cuenta un enfoque Psicológico en su Plan de Estudio.

INTERPRETACION

El resultado en esta pregunta arroja dos factores para explicar la razón académica más relevante para que el Currículo – Plan de Estudios haya asumido varios enfoques en el estudio de la psicología, por un lado los docentes que lo consideran como una posibilidad para que el estudiante conozca varios enfoques para su futuro profesional, siendo esta opción la que obtiene un mayor porcentaje, otro grupo de docentes considera la razón como una manera de entender el devenir histórico de la Psicología para contribuir a su formación disciplinar con el fin de asumir los problemas contemporáneos de la psicología. Entre estas dos concepciones manifiestan una tensión entre la intención y relevancia de formar para el campo laboral y la de formar en el campo disciplinar.

VALORACION

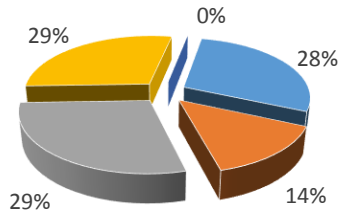
Las respuestas obtenidas manifiestan la tensión en los criterios de formación, los docentes que consideran la diversidad de enfoques como una oportunidad a futuro en el campo laboral se acercan a los discursos neoliberales que consideran la importancia de responder al mercado laboral dejando de lado aspectos críticos respecto a la disciplina y su manera de enfrentar los problemas. En tanto que los docentes que consideran el proceso de formación como una posibilidad de reflexión crítica que orientar la labor del ejercicio de la Psicología más allá de las exigencias de mercado son coherentes con la justificación y argumentación expresada en los documentos del Programa de Psicología y la competencias inherentes al perfil del Psicólogo Inccaico.

TEMATIZACION

Los resultados muestran que si bien la diversidad de enfoques en psicología es un aspecto distintivo del programa, la justificación quedan los docentes en su mayoría corresponde a un criterio laboral, como consecuencia la razón académica que sostiene esta postura se desarticulada con los fines mismos del Programa.

Gráfico 12. Pregunta 5. Cuestionario docente.

5. ¿Cuál de las siguientes estrategias permite establecer la coherencia entre el perfil profesional y la organización del currículo a través de los últimos (5 años) de vigencia del registro calificado?



- P5.a Llevando a la acción práctica los planteamientos formulados en el “Documento Maestro” del programa de Psicología.
- P5.b En el discurso y práctica de los profesores dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el aula.
- P5.c En el cumplimiento de los Syllabus (contenidos programáticos) en cada una de las asignaturas.
- P5.d En las actividades y proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas.
- P5.e Otro

Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “¿Cuál de las siguientes estrategias permite establecer la coherencia del perfil del Psicólogo INCCAICO en la experiencia de formación y desarrollo profesional?:” Ver Gráfico No 12. Con un mismo porcentaje tres opciones comparte el mismo porcentaje, 29% (2 docentes) Llevando a la acción práctica los planteamientos formulados en el “Documento Maestro” del programa de Psicología, 29% (2 docentes) cumplimiento de los Syllabus (contenidos programáticos) en cada una de las asignaturas y 29% (2 docentes) En las actividades y proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas. Mientras un 14% (1 docentes) considera En el discurso y práctica de los profesores dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el aula.

INTERPRETACION

De acuerdo a los resultados se observa una distribución homogénea en (3) estrategias para dar coherencia al perfil psicológico en el proceso de formación, los resultados no proyectan una tendencia, pese que en el Libro Maestro y en el PEP de programa se establecen las estrategias y orientaciones que permiten dar coherencia entre el perfil de Psicólogo y el proceso de formación, los docentes parten de sus experiencias para incorporar las estrategias y cumplir con este propósito. Algunos asumen la coherencia en el cumplimiento de los Syllabus (contenidos programáticos) en cada una de las asignaturas, aproximándose a modelos tradicionales que se centran en la verificación de los logros, Tamayo (1999, pág. 43) “la estructura de contenidos seleccionados (orden, secuencias, importancia relativa, etc.) guarda coherencia con la lógica formal de la disciplina a la que pertenecen), por ende la selección y el orden son fundamentales para garantizar el perfil del psicólogo. Otros que escogieron las actividades y proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas pueden considerar que los espacios, contenidos y tiempos son limitantes para dar coherencia al perfil del psicólogo, mostrando un compromiso más personal que una articulación con las orientaciones definidas en los documentos institucionales, finalmente los que consideran que la coherencia está en el discurso y práctica de los profesores dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el aula ubican al docente como eje fundamental para dar la coherencia asumiendo la responsabilidad y el criterio para alcanzar el perfil.

VALORACION

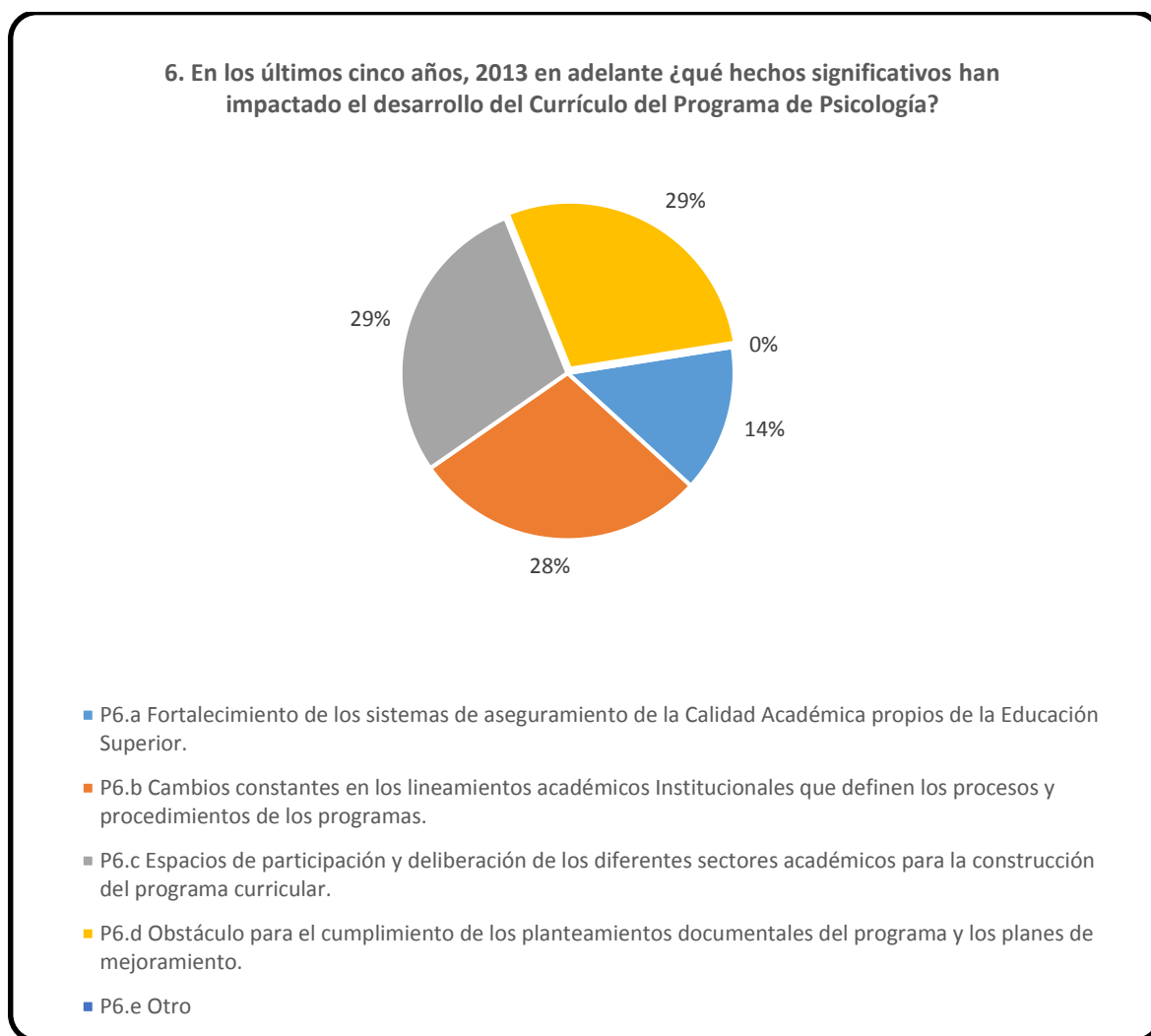
Los docentes del programa de Psicología no reconocen una estrategia concertada para cumplir con el perfil del psicólogo INCCAICO definido en el Libro Maestro, en consecuencia cada uno atribuye desde su postura una razón diferente.

TEMATIZACION

La ausencia de espacios participación tanto de los docentes de tiempo completo como de los docentes de tiempo parcial no han permitido la

consolidación de una estrategia que permita mantener la coherencia entre el perfil del Psicólogo INCCAICO y la organización del Currículo, del mismo modo sobre la reflexión que permita confrontar la practicas de los docentes con las directrices expresadas en los documentos institucionales. Al generar un compromiso con la práctica deliberativa se abre la oportunidad en consonancia con el proyecto educativo de la Universidad Incca de contar con un Curriculum en acción de acuerdo con López (2005:177) “... no es únicamente un plan en desarrollo, es sobre todo un proceso dinámico, constructivo y colaborativo”

Gráfico 13. Pregunta 6. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “En los últimos cinco años, 2013 en adelante ¿qué hechos significativos han impactado el desarrollo del Currículo del Programa de Psicología? Ver Gráfico No 13. Con mismo porcentaje comparten tres respuestas, 29% (2 docentes) Cambios constantes en los lineamientos académicos Institucionales que definen los procesos y procedimientos de los programas, 29% (2 docentes) Espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular y 29% (2 docentes) Obstáculo para el cumplimiento de los planteamientos documentales del programa y los planes de mejoramiento, mientras que un 14% (1 docente), considera el Fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la Calidad Académica propios de la Educación Superior.

INTERPRETACION

Los resultados ubican tres opciones con el mismo porcentaje, lo que indica que los docentes no evidencian una directriz clara respecto al Currículo más allá de las decisiones procedimentales para el funcionamiento de los programas académicos, sin embargo teniendo en cuenta la opción a) Cambios constantes en los lineamientos académicos Institucionales que definen los procesos y la procedimientos de los programas y b) Obstáculo para el cumplimiento de los planteamientos documentales del programa y los planes de mejoramiento. Se logra identificar una tendencia en la organización administrativa del currículo lo ha generado permanentes cambios que se han convertido en obstáculos para implementar lo expuesto en los documentos institucionales.

VALORACION

En la revisión de los documentos institucionales de los últimos cinco años se ha encontrado varias resoluciones Rectorales encaminadas a regular los procesos administrativos para corregir deficiencias en temas como prerrequisitos, créditos, equivalencias, homologaciones, entre otros, así como establecer los lineamientos para tener mayor control y seguimiento. La implementación de estos lineamientos en vez de cumplir su propósito de dar un orden ha generado efectos

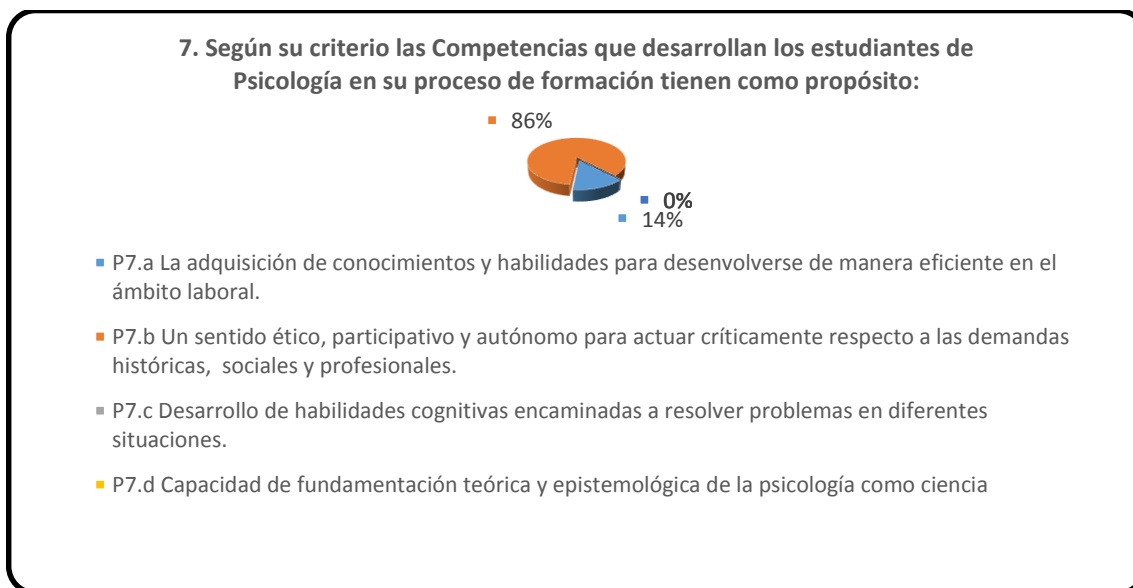
colaterales dado que no se contemplan planes de transición dejando por fuera casos especiales y promoviendo situaciones de confusión e inconformidad.

Por otro lado es importante señalar que los lineamientos en su propósito de estandarizar procesos, ha vuelto rígido al Currículo al abordarlo desde una perspectiva normativa en la que cada vez existe menos participación de docentes y estudiantes. En algunas actas de programa se manifiesta la intención de realizar la reflexión Curricular y la vinculación de estudiantes a este proceso, no obstante hasta la fecha no se encuentra ningún proceso fuera del exigido para la presentación de la renovación de registro calificado.

TEMATIZACION

No se encuentra en esta pregunta un hecho significativo que haya tenido una mayor relevancia en el Currículo por parte de los docentes, sin embargo por los antecedentes y porcentajes obtenidos en las respuestas que tienen que ver con ámbitos administrativos del Currículo, se puede leer una tendencia hacia la estandarización para tener mayor control y seguimiento, en la que se concentra más en la estructura administrativa del Currículo que en su construcción en función del proyecto educativo.”

Gráfico 14. Pregunta 7. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “Según su criterio las Competencias que desarrollan los estudiantes de Psicología en su proceso de formación tienen como propósito” Ver Gráfico No 14. La mayoría de docentes, un 86% (6 docentes), considera el propósito como un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales, mientras que un 14% (1 docente), La adquisición de conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera eficiente en el ámbito laboral. 0% indicaron Desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas a resolver problemas en diferentes situaciones y Capacidad de fundamentación teórica y epistemológica de la psicología como ciencia.

INTERPRETACION

La mayoría de docentes considera que el propósito de las competencias en el proceso de formación tienen un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales; lo que corresponde a las competencias definidas en el perfil para cumplir con la misión, Sin embargo un docente apunta a que las competencias son la adquisición de conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera eficiente en el ámbito laboral.

VALORACION

Las respuestas de los docentes muestran una tendencia a reconocer las competencias de formación desde una perspectiva crítica, caracterizada por promover la autonomía y el sentido ético para actuar frente a las demandas históricas, sociales y culturales, al respecto Maldonado (2010:18) “las competencias que adquiere el estudiante se generan desde el mundo académico pero deben estar orientadas y reguladas, especialmente, por lo que ocurren en el mundo científico, profesional, social y cultural”. De acuerdo a la cita es importante resaltar la articulación entre la formación académica y las demandas de entorno no se limitan a la formación de capital humano o las exigencias del sector económico sino a la posibilidad de que los profesiones actúen bajo su autonomía y

sentido ético. Por lo anterior la concepción de Competencia se aleja a la planteada por el ministerio de Educación que en sus lineamientos privilegia las competencias de hacer.

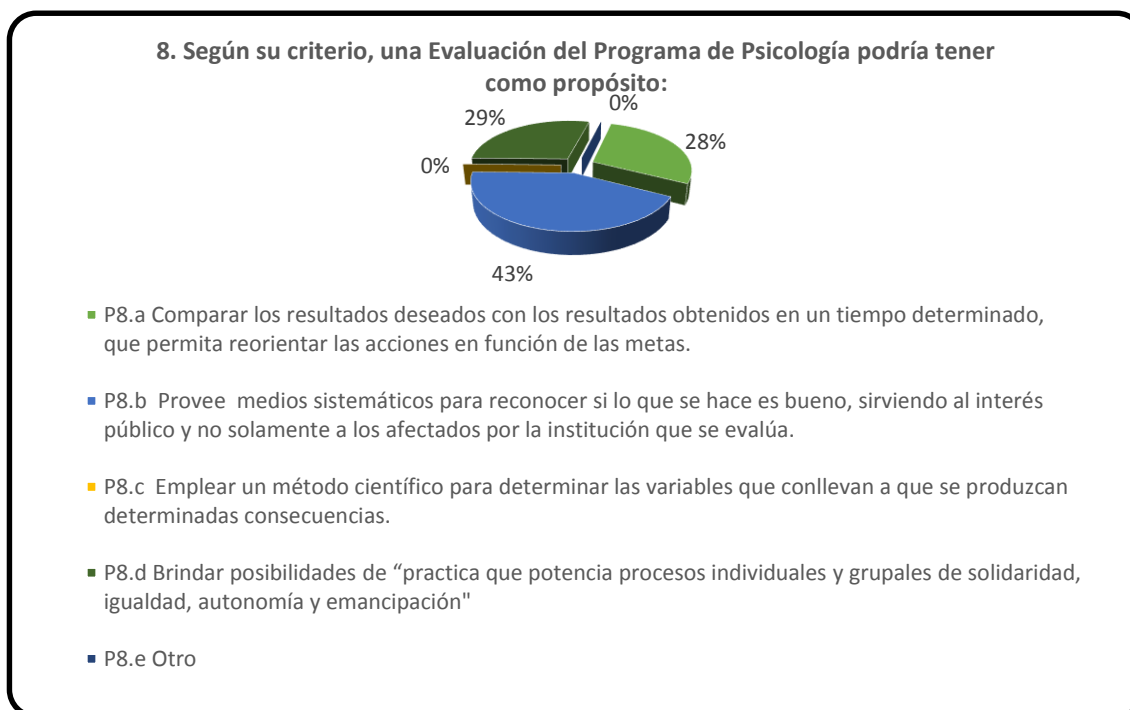
TEMATIZACION

Los docentes coinciden en asumir las competencias desde una postura crítica manteniendo una coherencia con las disposiciones del Libro maestro, sin embargo como se analizó en preguntas anteriores sobre Currículo del programa falta espacios de participación para que las competencias se articulen con el enfoque curricular de modo intencionado y no solo como una postura del docente.

5.6.3 Categoría: Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares

En esta categoría se realizan tres descripciones que corresponden a la Concepción de Concepción de Evaluación del programa, concepción del proceso de evaluación e intencionalidad de la evaluación docente.

Gráfico 15. Pregunta 8. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “Según su criterio, una Evaluación del Programa de Psicología podría tener como propósito:” Ver Gráfico No 15. La mayoría de docentes, un 43% (3 docentes); Provee medios sistemáticos para reconocer si lo que se hace es bueno, sirviendo al interés público y no solamente a los afectados por la institución que se evalúa. Mientras con el mismo 29% (2 Docentes) comparten la opción Comparar los resultados deseados con los resultados obtenidos en un tiempo determinado, que permita reorientar las acciones en función de las metas y Brindar posibilidades de “practica que potencia procesos individuales y grupales de solidaridad, igualdad, autonomía y emancipación”, y ningún docente refiere Emplear un método científico para determinar las variables que conllevan a que se produzcan determinadas consecuencias.

INTERPRETACION

Teniendo cuenta los resultados se logra evidenciar que la mayoría de los docentes coinciden en que el propósito de la evaluación del programa debe proveer medios sistemáticos para reconocer si lo que se hace es bueno, sirviendo al interés público y no solamente a los afectados por la institución que se evalúa. En ese sentido la evaluación no se debe concentrar solo en medir los logros alcanzados por la institución en función de intereses particulares, sino reconocer el valor y el mérito de que se ha tenido como programa justificando aquellas decisiones que se ha tomado para el bien común, de acuerdo con Scriven citado por Stufflebeam y Shinkfield 1989 “la Evaluación como la valoración sistémica del valor o el mérito de las cosas, y ha subrayado que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que medir cosas o determinar si las metas han sido alcanzadas” (p. 342).

Por otro lado un grupo de docentes considera que la evaluación debe apuntar a la consecución de logros, comparando aquellos que se desean con los obtenidos, esta respuesta se asocia con la postura de Tyler basada en un evaluación por objetivos cuya finalidad es expresada por Stufflebeam y Shinkfield 1989 “Si se alcanzan los objetivos, se tomarían las decisiones en una dirección correcta. Si no

se alcanzaban, o solo se alcanzaban parcialmente, debían tomarse decisiones diferentes” (p. 93)

Finalmente dos docentes seleccionaron la opción Brindar posibilidades de “practica que potencia procesos individuales y grupales de solidaridad, igualdad, autonomía y emancipación” considerando la evaluación desde una postura crítica que trasciende la visión de alcanzar objetivos y asume la responsabilidad y compromiso de evaluar aquellos valores necesarios para mantener el trabajo en equipo y reconocer en la autonomía de sus integrantes aportes en la construcción del programa.

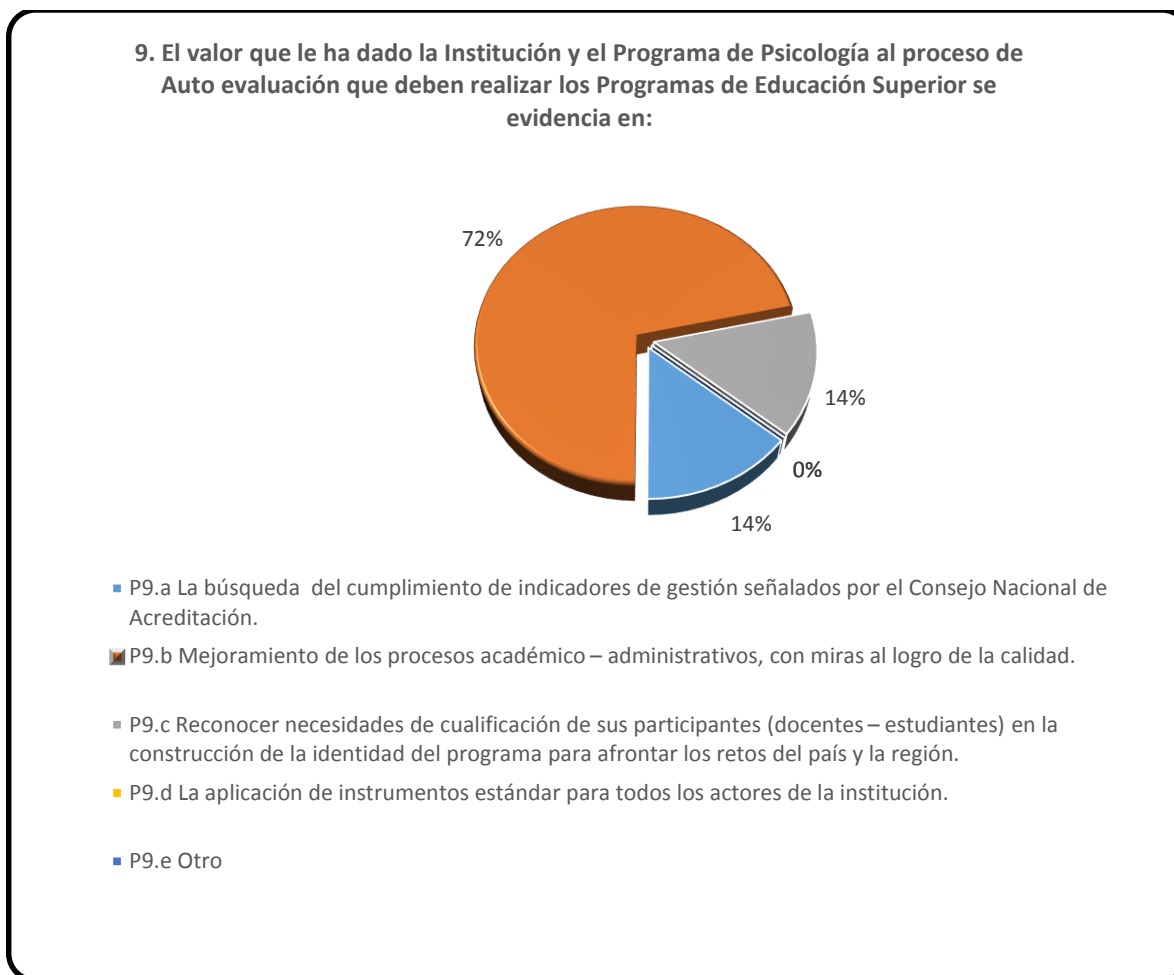
VALORACION

De haber una evaluación de programa este tendría un propósito de reconocer las contribuciones del programa independiente de cuantos logros se alcanzaron, denotando una tendencia por discernir aquellos hechos que ha aportado al bien común. Por lo anterior se puede evidenciar una mira que trasciende la evaluación estandarizada del CNA cuyo propósito y finalidad es el cumplimiento de criterios para la consecución de la calidad.

TEMATIZACION

En la revisión de los antecedentes del programa no se observa ningún proceso orientado a la evaluación del mismo. La mayoría de ejercicios están centrados en procesos de autoevaluación que toman como referente los lineamientos del (CNA), estos lineamientos tienen una consonancia con los modelos de evaluación por objetivos. En ese sentido no hay una cultura de la evaluación, lo cual muestra una disparidad en el propósito de la evaluación del programa. Es importante que se adelantes procesos que trasciendan la autoevaluación exigida para la obtención de la renovación del registro calificado y la Acreditación.

Gráfico 16. Pregunta 9. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “El valor que le ha dado la Institución y el Programa de Psicología al proceso de Auto evaluación que deben realizar los Programas de Educación Superior se evidencia en:” (ver Gráfico N°17) la mayoría de docentes 72% (5 docentes) considera Mejoramiento de los procesos académico – administrativos, con miras al logro de la calidad. En tanto la búsqueda del cumplimiento de indicadores de gestión señalados por el Consejo Nacional de Acreditación y Reconocer necesidades de cualificación de sus participantes (docentes – estudiantes) en la construcción de la identidad del programa para afrontar los retos del país y la región comparten el 14% (1 docente).

INTERPRETACION

Los resultados obtenidos en esta respuesta indican que la mayoría de docentes asume el proceso de Autoevaluación como mejoramiento de los procesos académico – administrativos, con miras al logro de la calidad. Por lo anterior lo que se busca con la Autoevaluación es constatar que los procesos internos estén organizados, es decir que haya un adecuado manejo de la información y de los procedimientos que hacen parte del funcionamiento de la Institución y del Programa. Esta concepción se refuerza dado que en los últimos años la Universidad dentro de sus discursos y prácticas ha focalizado su atención en cada uno de los lineamientos que garantizan la prestación del servicio educativo.

VALORACION

Los docentes del programa de Psicología valoran el proceso de Autoevaluación como un mecanismo de verificación de la información y de los documentos que hacen parte del funcionamiento del Programa de psicología, en consecuencia el proceso de Autoevaluación no es contemplado como una posibilidad de reconocimiento de necesidades de docentes y estudiantes que apunten al afrontamiento de los desafíos del país y de la región así como tampoco para el cumplimiento de los aspectos misionales de la institución y del programa.

TEMATIZACION

Los lineamientos del CNA con los cuales se realizan los procesos de Autoevaluación son insuficientes para reconocer las necesidades de la comunidad educativa con el fin de fortalecer aspectos misionales que dan identidad al proyecto educativo.

Gráfico 17. Pregunta 10. Cuestionario docente.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “La Evaluación docente realizada semestralmente tiene como finalidad:” ver Gráfico N°17 con el 29% (2 Docentes) consideran Generar un proceso de reflexión y retroalimentación permanente del trabajo docente que contribuya a su desarrollo profesional y al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, con el mismo 29% (2 docentes) indican Contar con un criterio Institucional que indique de semestre a semestre el mejoramiento de la calidad docente en cada programa e igualmente con un 29% (2 docentes) señalan Cumplir con un requisito institucional que sirva de evidencia para futuros procesos de acreditación. Por otro lado el 14%(1 docente) refiere otro aspecto.

INTERPRETACION

Los porcentajes obtenidos en esta pregunta muestran una dispersión en relación a la finalidad de la evaluación que se realiza semestralmente, esta variedad de respuestas puede estar asociado al desconocimiento de los docentes de los resultados obtenidos, así mismo en la revisión de los antecedentes se evidencia ausencia de espacio de retroalimentación o de reflexión sobre la evaluación. Por otro lado el instrumento de evaluación se concentra en aspectos técnicos y procedimentales por lo cual varios docentes pueden atribuir a esta evaluación un criterio más administrativo que pedagógico.

VALORACIÓN

La evaluación docente es parte de la política definida por la institución, la cual tiene un reconocimiento tanto en docentes como en estudiantes, sin embargo los resultados obtenidos en la Cuestionario develan que no hay un sentido de evaluación definido para los docentes por lo cual abre la posibilidad de tener varias interpretaciones. Por lo anterior no se observa una discusión en torno al componente pedagógico ni la generación de otros espacios y otros modos de evaluar a los docentes sin que se confunda con una evaluación de desempeño.

TEMATIZACION

La evaluación es entendida bajo concepciones personales y no como un proceso intencionado del programa, esto conlleva a la instrumentalización de la evaluación y el carácter de medición para seleccionar o clasificar, dejando de lado la posibilidad de valoración de los aspectos relevantes que conducen al reconocimiento de las necesidades.

5.7 Sistematización de la información y presentación de los resultados. Cuestionario Estudiantes.

Con el fin de analizar e interpretar la información recopilada, fueron establecidas tres categorías, para identificar las concepciones de los estudiantes del programa de Psicología de la Universidad INCCA.

Las categorías generales de análisis son las siguientes: 1. Políticas Educativas Sobre Calidad. 2. Currículum: Enfoques. 3. Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares; de igual manera presentan subcategorías observar Tabla No 4 para lograr mayor profundidad en el análisis de la investigación

Tabla 3. Categorías y sub-categorías de la Cuestionario a Estudiantes.

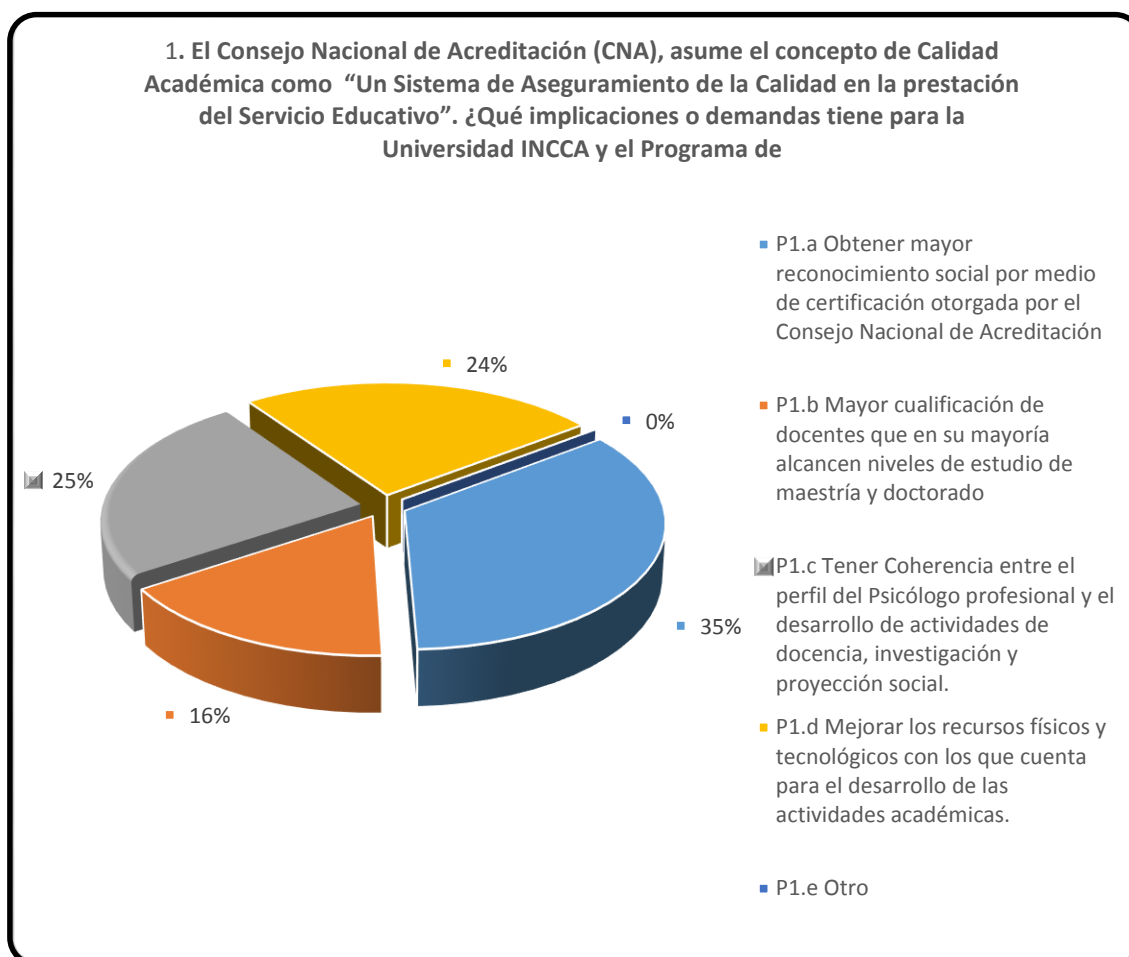
CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS
Políticas Educativas de Calidad	Intencionalidad de las Políticas de calidad (CNA)
	Finalidad de la calidad en la Institución y el programa
Currículum: Enfoques	Concepción de currículo del programa de Psicología
	Enfoques en el estudio de la Psicología en el Currículo – Plan de estudios
	Coherencia del perfil del Psicólogo INCCAICO
	Principales hecho en el desarrollo del Currículo
	Concepción de competencias en el proceso de formación de Psicólogos
Evaluación y Evaluación de Programas Curriculares	Intencionalidad de las practicas evaluativas de los docentes
	Finalidad de la evaluación docente
	Retos del programa de la institución y el programa de Psicología

Fuente: Elaboración Propia.

5.7.1 Políticas Educativas en Educación superior

En esta categoría se realizan dos descripciones que corresponden primero a la intencionalidad de las Políticas de Calidad y segundo a la finalidad de la calidad en la institución y el programa de Psicología. Posteriormente se presenta la interpretación, la valoración y la tematización de la categoría Políticas Educativas de Calidad.

Gráfico 18. Pregunta 1. Cuestionario Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta "1. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), asume el concepto de Calidad Académica como "Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la prestación del Servicio Educativo". ¿Qué implicaciones o demandas tiene para la Universidad INCCA y el Programa de Psicología? Ver Gráfico No 18. La mayoría de estudiantes, un 35% (17 estudiantes), expresaron que la intencionalidad de estas políticas es obtener mayor reconocimiento social por medio de certificación otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación, mientras que un 25% (12 estudiantes), consideran que la intencionalidad es tener Coherencia entre el perfil del Psicólogo profesional y el desarrollo de actividades

de docencia, investigación y proyección social. Con un mismo porcentaje de 25% (12 estudiantes) señalan Mejorar los recursos físicos y tecnológicos con los que cuenta para el desarrollo de las actividades académicas y un 16% (8 estudiantes) consideran mayor cualificación de docentes que en su mayoría alcancen niveles de estudio de maestría y doctorado.

INTERPRETACION

Partiendo de las respuestas de los estudiantes respecto a la pregunta sobre las implicaciones del concepto de Calidad (CNA), tanto en la Universidad como en el programa de psicología, se evidencia que la mayoría considera obtener mayor reconocimiento social por medio de certificación otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación, de acuerdo a esta respuesta se puede evidenciar como los discursos de calidad educativa anclados en el neoliberalismo son un referente y una garantía para la formación independientemente de otros factores, por otro lado otro grupo de estudiantes considera la coherencia entre el perfil del Psicólogo y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social, lo cual puede ser explicado dado que el equipo de docentes en su mayoría son egresados de la Universidad lo cual permite que en los discursos y prácticas en cada una de las actividades sustantivas de la universidad se establezca la relación con el perfil del psicólogo que busca el programa que va más allá del cumplimiento de indicadores propuesto por los proceso de acreditación, del mismo modo el trabajo el trabajo colectivo favorece mantener esta coherencia, finalmente con un mismo porcentaje otros estudiantes señalan que mejorando los recursos físicos y tecnológicos se puede obtener una mayor calidad, es importante acotar que los actuales recursos no cuentan con el mantenimiento suficiente o con actualización tecnológicas

VALORACIÓN

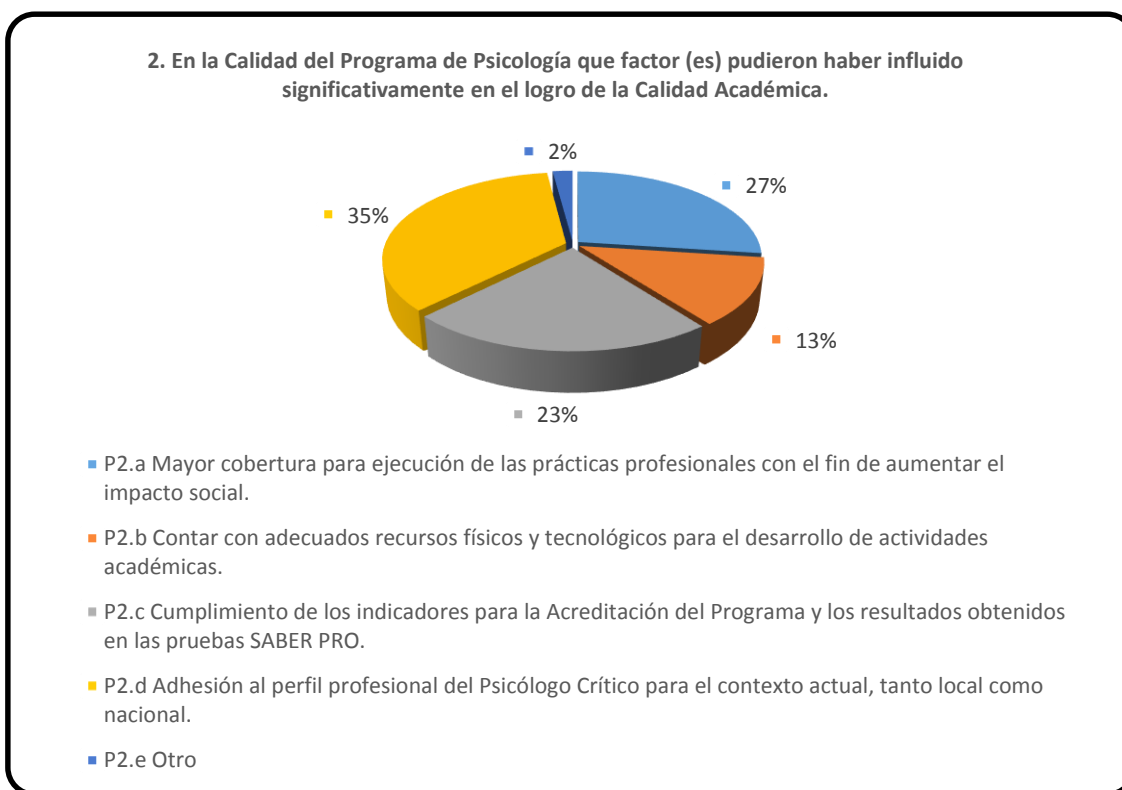
Se identifica que existe una clara relación entre certificación, prestación del servicio y recursos físicos y tecnológicos con la obtención de la calidad, lo cual permite evidenciar la incorporación de los discursos neoliberales en el juicio de los estudiantes, no obstante es importante resaltar que el modo en que el colectivo de

docentes asume el proceso de formación y la presencia de egresados como docentes contribuye a que la implicaciones de la calidad puedan contrarrestar los efectos de homogenización y estandarización de los programas académicos y se centren en la coherencia del perfil del psicólogo.

TEMATIZACION

Si bien el trabajo colectivo de los docentes y la influencia que tienen los docentes Egresados en abrir otras alternativas para asumir la calidad en la universidad y el programa de psicología, se debe involucrar al estudiante en espacios de discusión que permitan reflexionar sobre el perfil del psicólogo que no solo le da la responsabilidad al docente de buscar la coherencia sino comprometer al estudiante con este propósito.

Gráfico 19. Pregunta 2. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “En la Calidad del Programa de Psicología que factor (es) pudieron haber influido significativamente en el logro de la Calidad Académica.” Ver Gráfico No 19. La mayoría de estudiantes, un 35% (17 estudiantes), expresaron que Adhesión al perfil profesional del Psicólogo Crítico para el contexto actual, tanto local como nacional., mientras que un 27% (13 estudiantes), indican Mayor cobertura para ejecución de las prácticas profesionales con el fin de aumentar el impacto social, ahora, el 23% (11 estudiantes), señala Cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO. El 13 % (6 estudiantes) Contar con adecuados recursos físicos y tecnológicos para el desarrollo de actividades académicas.

INTERPRETACION

La mayoría de los estudiantes coinciden que los esfuerzos realizados desde el programa que han influido en su calidad académica están en caminados al cumplimiento del perfil del psicólogo “Crítico” que busca atender las necesidades y problemas de la realidad local, percibiendo no solo un psicólogo comprometido con la teoría sino con procesos de transformación social, por otro lado un grupo de estudiante juzga como positivo el aumento de la cobertura que les permite el desarrollo de prácticas en diferentes escenarios considerando este aspecto como relevante en la consecución de la calidad. Un grupo menor indica el cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO, en los planes de mejoramiento del programa este factor no ha sido relevante y sin embargo los resultados de los estudiantes ha estado por encima del promedio general, por lo anterior se puede considerar que estos resultados no son la consecuencia de un entrenamiento para contestar las pruebas.

VALORACION

Según las respuestas, no se reconoce como factor fundamental el cumplimiento de indicadores propuesto por el CNA en la que se incluye el mejorar los resultados de las pruebas SABER PRO como constatación de la calidad, por el

contario se evidencia una tendencia a la formación desde una perspectiva crítica cuya finalidad está en la comprensión de la realidad social.

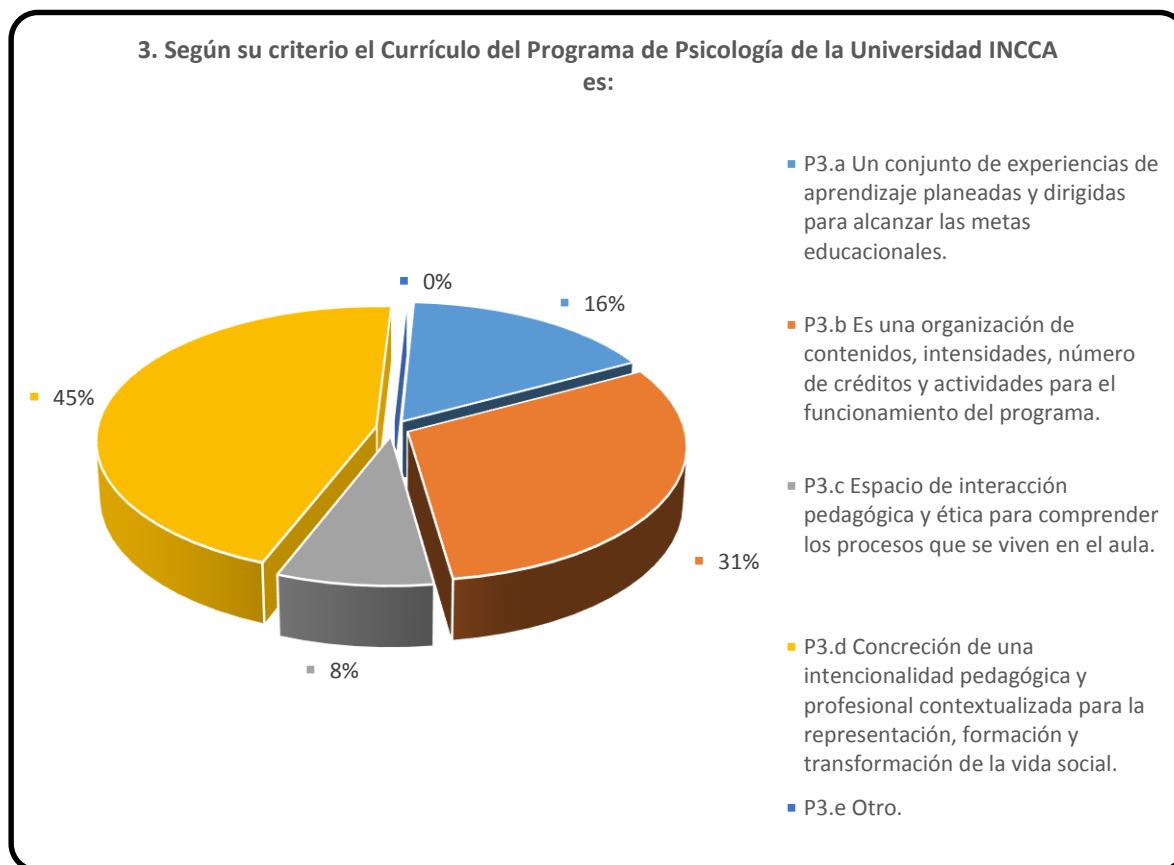
TEMATIZACION

La concepción del programa de Psicología de la Universidad Incca ha privilegiado dar respuesta a factores misionales antes que dar cumplimiento a indicadores y estandarizaciones para demostrar su calidad.

5.7.2 Currículo: enfoques

En esta categoría se realizan cuatro descripciones correspondientes a concepción de currículo del programa de psicología, coherencia de perfil de psicólogo Inccaico, principales hechos en el desarrollo de currículo y concepción de competencias en el proceso de formación de psicólogo.

Gráfico 20. Pregunta 3. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “Según su criterio el Currículo del Programa de Psicología de la Universidad INCCA es” Ver Gráfico No 20. La mayoría de estudiantes, un 45% (22 estudiantes), expresaron que la Concreción de una intencionalidad pedagógica y profesional contextualizada para la representación, formación y transformación de la vida social., mientras que un 31% (15 estudiantes), consideran una organización de contenidos, intensidades, número de créditos y actividades para el funcionamiento del programa, ahora, el 16% (8 estudiantes), señala un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las metas educacionales, el 8% (4 estudiantes) indican como espacio de interacción pedagógica y ética para comprender los procesos que se viven en el aula.

INTERPRETACION

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta pregunta se muestra coincidencia en reconocer el currículo desde una perspectiva crítica, lo cual permite inferir la coherencia entre los factores misionales del programa y su intencionalidad expuesta en el perfil del psicólogo con el modo en que los estudiantes se identifican con el currículo, por otro lado un número significativo de estudiantes se acoge a la respuesta con el que comúnmente se asocia el currículo “contenidos, intensidades horarias, número de créditos”, y hace parte del concepto de la Ley General de Educación 115 “Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral”. Un grupo menor aunque significativo considera el currículo como un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las metas educacionales alineándose con la concepción de Tayler inspirada en la tecnología educativa bajo cuatro componentes: Objetivos, actividades de selección, secuencias y evaluación, es posible que esta respuesta esté relacionada con experiencias de aula de estudiantes con docentes que privilegia el currículo instrumental y asumen al evaluación desde esta perspectiva, por otro lado el diseño de los instrumentos empleados para la evaluación tanto en las clases como en los procesos de evaluación docente pueden inducir a los estudiantes a tener esta valoración del currículo.

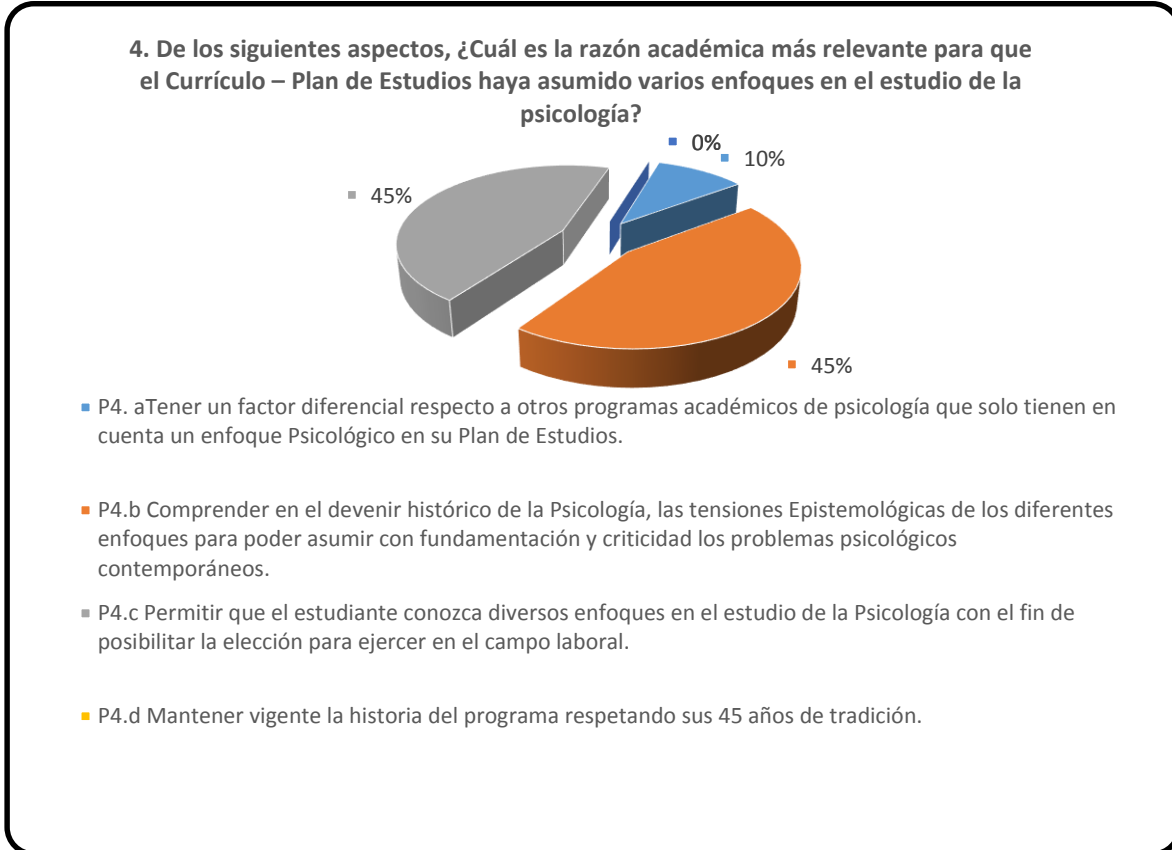
VALORACION

Los resultados indican que se evidencia una tendencia a reconocer el currículo desde una perspectiva crítica que toma distancia de los modelos de reproducción que caracterizan los enfoques técnicos. Estos resultados muestran coherencia con los aspectos misionales Libro maestro (2013.) “formar psicólogos críticos con la habilidad de investigar y proponer soluciones ante los problemas psicológicos contemporáneos y los propios de la disciplina, en sus diferentes contextos con ética y respeto por los derechos humanos”. (p 32). De igual manera expone un interés más allá del cumplimiento de indicadores y propone asumir al estudiante como un ser autónomo comprometido con la solución problemáticas sociales, Sin embargo es importante señalar que más del 50% indican otras alternativas lo cual implica establecer acciones de apropiación de los aspectos misionales que permita aumentar la coherencia.

TEMATIZACION

Las conceptualizaciones de los estudiantes frente a su criterio de currículo es coherente con los aspectos misionales del programa de psicología, ubicando al profesional dentro de contexto que no solo reflexiona sobre aspectos teóricos sino sobre la praxis que compromete con la transformación de la vida social, sin embargo se debe tener en cuenta acciones que apunte a un praxis.

Gráfico 21. Pregunta 4. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “De los siguientes aspectos, ¿Cuál es la razón académica más relevante para que el Currículo – Plan de Estudios haya asumido varios enfoques en el estudio de la psicología?” Ver Gráfico No 21. La mayoría de estudiantes, un 45% (22 estudiantes), expresaron Comprender en el devenir histórico de la Psicología, las tensiones Epistemológicas de los diferentes enfoques para poder asumir con fundamentación y criticidad los problemas psicológicos contemporáneos, con el mismo 45% (22 estudiantes), manifiestan Permitir que el estudiante conozca diversos enfoques en el estudio de la Psicología con el fin de posibilitar la elección para ejercer en el campo laboral, ahora, el 10% (5 estudiantes), Tener un factor diferencial respecto a otros programas académicos de psicología que solo tienen en cuenta un enfoque Psicológico en su Plan de Estudio.

Por otro lado ningún estudiante considera que la razón académica esté vinculada con que en la formación tengan el propósito Mantener vigente la historia del programa respetando sus 45 años de tradición

INTERPRETACION

Los resultados muestran un porcentaje igual entre la opción el devenir histórico de la psicología, las tensiones epistemológicas de los diferentes enfoques para poder asumir la fundamentación y criticidad los problemas psicológicos contemporáneos y la opción permitir que el estudiante conozca diversos enfoques en el estudio de la psicología con el fin de posibilitar la elección para ejercer en el campo laboral. Por lo anterior no hay una tendencia en esta pregunta, lo cual implica que la intencionalidad expresada en el libro maestro respecto al aspecto curricular no es reconocida por un grupo significativo de estudiantes, en ausencia de este reconocimiento se abre la posibilidad para que el juicio del estudiante sea emitido desde el beneficio personal que encuentra de tener diversos enfoques para su futuro laboral.

VALORACIÓN

La homogeneidad en los resultados entre dos opciones devela la disparidad en la comprensión de la diversidad de enfoques que se asume en el plan de estudios – Currículo el programa de psicología de la Universidad INCCA, y el encuentro de dos posturas; por un lado la de los estudiantes que reconocen el perfil crítico Libro Maestro (2013)

”La propuesta desde este modelo ha permitido formar varias generaciones de profesionales con postura crítica y conciencia social; tal orientación se ha promovido y se sigue promoviendo desde la propuesta curricular, en sus diferentes versiones la posibilidad que el estudiante conozca otros modelos teóricos que adicionalmente le permitan la interlocución con la comunidad académica de Psicólogos” (p 16)

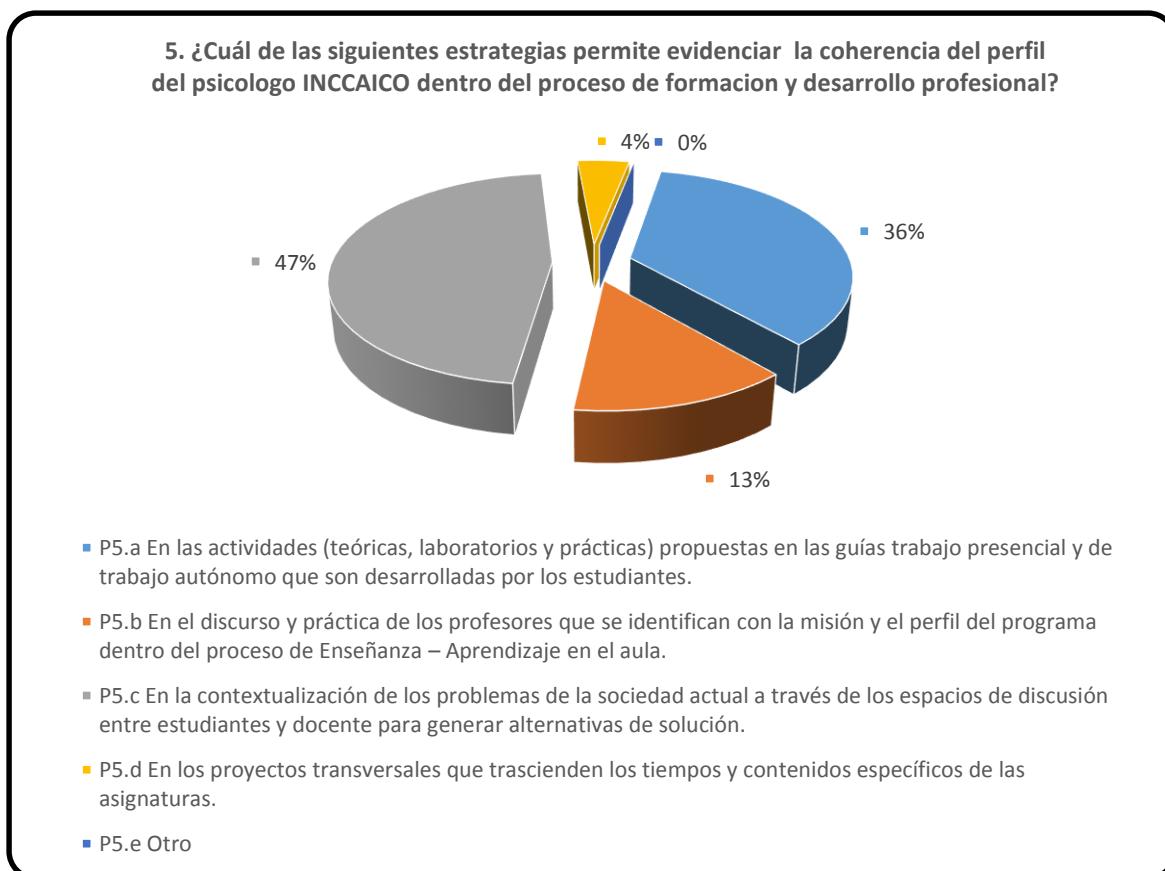
y por otro los estudiantes que encuentran una posibilidad de desarrollar competencias para el mundo laboral.

TEMATIZACION

Si bien se presenta un número significativo que identifican la intencionalidad curricular del programa de Psicología, se debe propender por acciones que

permitan que un número mayor de estudiantes reconozcan el perfil del psicólogo Inccaico en las discusiones teóricas y epistemológicas derivadas de la confrontación de los enfoques en Psicología

Gráfico 22. Pregunta 5. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “¿Cuál de las siguientes estrategias permite establecer la coherencia del perfil del Psicólogo INCCAICO en la experiencia de formación y desarrollo profesional?” Ver Gráfico No 22. La mayoría de estudiantes, un 47% (21 estudiantes), expresaron en la contextualización de los problemas de la sociedad actual a través de los espacios de discusión entre estudiantes y docente para generar alternativas de solución , mientras que un 36% (16 estudiantes), consideran En las actividades (teóricas, laboratorios y prácticas) propuestas en las guías trabajo presencial y de trabajo autónomo que son desarrolladas por los

estudiantes., ahora, el 13% (6 estudiantes), señala un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las metas educacionales, el 4% (2 estudiantes) indican como en los proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas.

INTERPRETACIÓN

De acuerdo a los resultados la mayoría de estudiantes considera que el perfil del Psicólogo Inccaico se representa en la contextualización de los problemas de la sociedad actual a través de los espacios de discusión entre estudiantes y docentes para generar alternativas de solución, teniendo en cuenta a Kemmis el razonamiento dialectico trata por la autonomía y las libertades racionales, que emancipan a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de la forma coercitiva de la relación de la relación social que constriñen la acción humana y social. Por lo anterior se puede evidenciar una coherencia entre el perfil crítico y las estrategias que se emplean para su consecución. No obstante un grupo significativo que atribuye la coherencia a las actividades (teóricas, laboratorios y prácticas) propuestas en las guías trabajo presencial y de trabajo autónomo que son desarrolladas por los estudiantes, las cuales corresponden a estrategias que usualmente se utilizan en enfoques técnicos en la planificación del Curriculum Tyler (1937) citado por López (2008) “ puesto que las actividades de aprendizaje deben relacionarse entre si para posibilitar un Curriculum coherente, será necesario considerar los procedimientos para organizarlas en unidades, cursos y programas” (p 85), esto puede ser explicado en tanto que en los discurso de la calidad educativa se asocia a la organización y estandarización de los procesos académicos. En los últimos semestres las acciones de la Institución y del programa han estado dirigidas a la organización administrativa dentro de ellas las actividades de aula por tal razón el estudiante puede asociar la coherencia a la estandarización.

VALORACIÓN

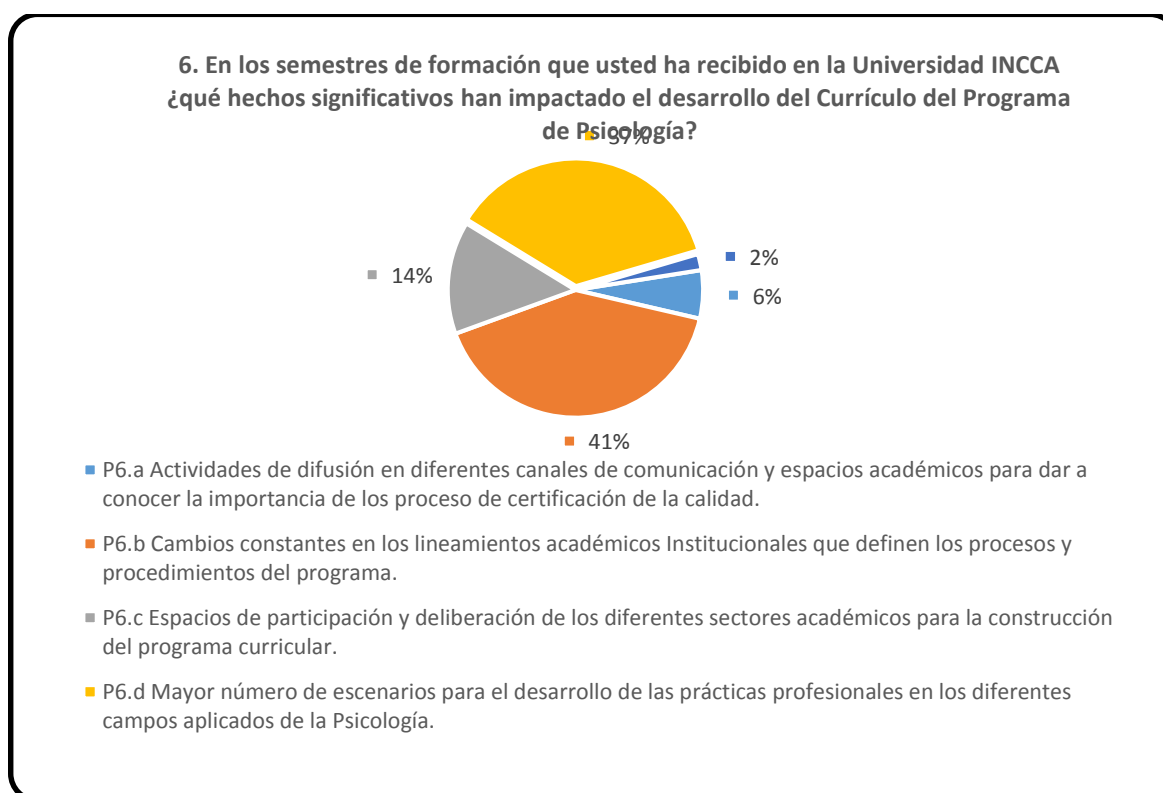
Según los resultados puede observarse discursos encontrados entre los estudiantes respecto a la coherencia del perfil del Psicólogo, aunque la mayoría

identifique en sus experiencias situaciones de discusión y participación en los espacio de aula en los que se contextualizan los temas, los discursos de la calidad encarnados en la estandarización han tomado fuerza en la que se puede perder la perspectiva de coherencia y concentrarse en la pertinencia demostrado en la organización del servicio educativo.

TEMATIZACIÓN

Las acciones de la institución y del programa de psicología han asumido en los últimos semestres un alineación con la política de calidad (CNA) caracterizada por la definición de estándares, la formulación de los planes de mejoramiento y el mejoramiento de la pertinencia, limitando los espacios de discusión entre docentes y estudiantes propios del enfoque crítico.

Gráfico 23. Pregunta 6. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “En los semestres de formación que usted ha recibido en la Universidad INCCA ¿qué hechos significativos han impactado el desarrollo del Currículo del Programa de Psicología?” Ver Gráfico No 23. La mayoría de estudiantes, un 41% (20 estudiantes) considera Cambios constantes en los lineamientos académicos Institucionales que definen los procesos y procedimientos del programa, mientras que un 37% (18 estudiantes), Mayor número de escenarios para el desarrollo de las prácticas profesionales en los diferentes campos aplicados de la Psicología. El 14% (7 estudiantes), señala Espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular, el 6% (3 estudiantes) indican Actividades de difusión en diferentes canales de comunicación y espacios académicos para dar a conocer la importancia de los proceso de certificación de la calidad. El 2% (1 estudiante) otro.

INTERPRETACION

Respecto a la pregunta “En los semestres de formación que usted ha recibido en la Universidad INCCA ¿qué hechos significativos han impactado el desarrollo del Currículo del Programa de Psicología?”, la mayoría de estudiantes reconocen como hecho relevante los cambios constantes de los lineamientos académicos institucionales que definen los procesos y procedimientos del programa. Esta tendencia se deriva de la transición de la rectoría y la implementación de los nuevos estatutos que desde el 2015 ha estado en la dirección de la Universidad, particularmente se han implementado sistemas de control y seguimiento a la gestión de los programas académicos que involucran los tramites de los estudiantes y que se han justificado en las buenas practicas, concepto promovido por la OCDE para la gestión y administración de las instituciones. Respecto a la opción sobre espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular cuenta con un porcentaje menor ubicándose en una tercera posición que se esperaba tuviese una correspondencia con el enfoque de la Universidad. En la

revisión de las decisiones que se han tomado sobre el Currículo en los últimos cinco años se evidencia dos hechos significativos asociados a la posible tendencia de esta pregunta, por un lado los reducidos espacios de participación de los estudiantes y por otro lado que las decisiones que se han toma son de carácter administrativo ajustados al cumplimiento de los lineamientos del CNA.

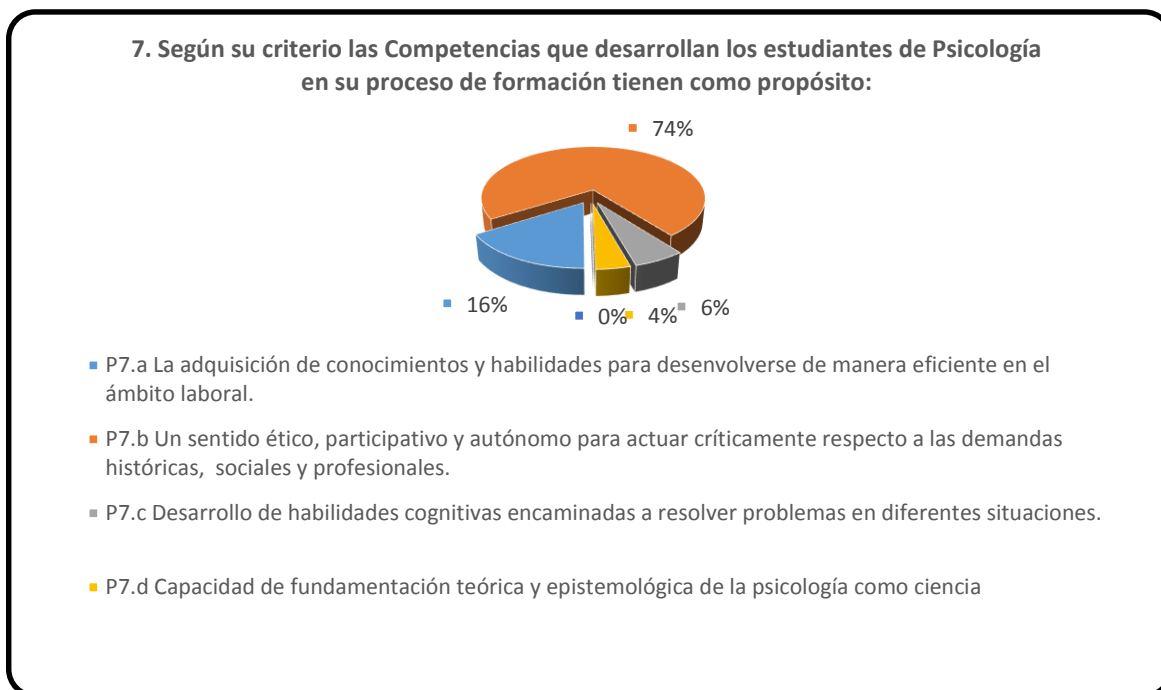
VALORACION

El propósito de la Rectoría se manifiesta en su intencionalidad de cumplir con los indicadores de gestión ha ubicado la perspectiva curricular desde la prestación del servicio educativo, dejando de lado la participación de los estudiantes y su interlocución con otros actores de la Universidad para tomar decisiones en función de las necesidades vivenciadas en los procesos de formación.

TEMATIZACION

Teniendo en cuenta la misión de la universidad y del perfil del psicólogo INCCAICO, se debe promover espacios de participación de los diferentes sectores que permitan la reflexión crítica de aspectos curriculares que trasciendan los ajustes normativos y administrativos para garantizar el servicio educativo. Kemis (1993.P 79) a partir de la teoría Critica del currículo se plantea la importancia de ocuparse de la deliberación y la acción necesarias para comprender el papel del estado en la elaboración de y en la construcción impuesta a las posibilidades de la educación contemporánea, el poder develar los intereses del estado y como en el currículo se activan determinados valores educativos específicos y otros valores no. En ese sentido la política de calidad y el respectivo cumplimiento de estándares debe ser objeto de reflexión y deliberación entre los diferentes sectores con el fin de mantener una posición que no atente contra la autonomía.

Gráfico 24. Pregunta 7. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “Según su criterio las Competencias que desarrollan los estudiantes de Psicología en su proceso de formación tienen como propósito” Ver Gráfico No 24. La mayoría de estudiantes, un 74% (36 estudiantes), Un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales, mientras que un 16% (8 estudiantes), La adquisición de conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera eficiente en el ámbito laboral. , ahora, el 6% (3 estudiantes), señala Desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas a resolver problemas en diferentes situaciones. El 2% (4 estudiantes) Capacidad de fundamentación teórica y epistemológica de la psicología como ciencia.

INTERPRETACION

Según los porcentajes obtenidos se identifica que un número mayor de estudiantes considera que las competencias que se desarrollan en el proceso de formación tienen un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales. Esta tendencia corresponde a lo expuesto en el libro maestro en el que se expone en la misión respecto a la formación "...psicólogos críticos con la habilidad de investigar y proponer soluciones ante los problemas psicológicos contemporáneos y los propios de la disciplina, en sus diferentes contextos con ética y respeto por los derechos humanos..." (Libro maestro, p 32. 2013)

VALORACION

Se encuentra que la organización curricular ha mantenido una coherencia con las competencias definidas, logrando identificar que no solo corresponde a una preparación para asumir el ámbito laboral sino contribuyen a la comprensión de las necesidades del contexto en la que se sobrepone el compromiso ético, responsable y autónomo y no solo servir como capital humano de trabajo como señala Del rey (2012) "El sentido de la competencia no es otro que del de una aptitud para tener éxito en una economía estandarizada" (p 78)

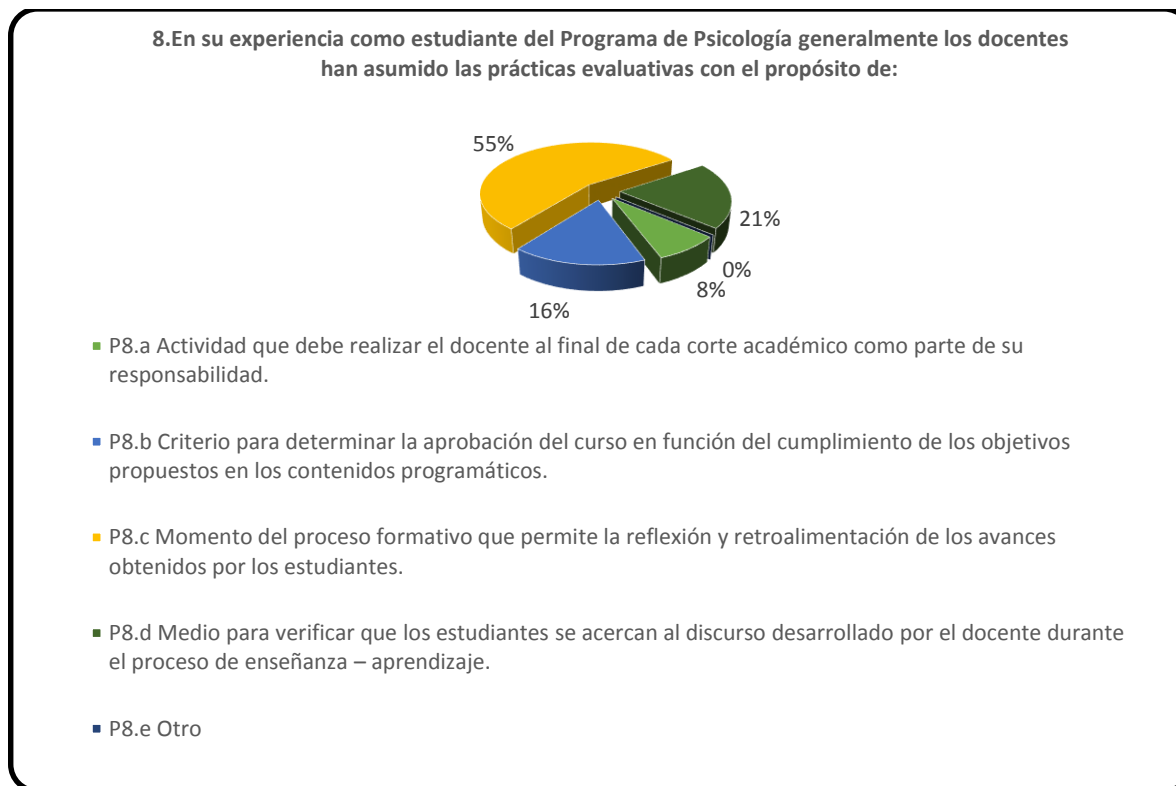
TEMATIZACION

Pese que existe una tendencia desde la política educativa de comprender las competencias desde el capital humano encaminado a responder a las necesidades del mundo laboral y al desarrollo económico, los estudiantes de psicología del programa de psicología valoran competencias desde un sentido ético y responsable de su ejercicio profesional, adicionalmente su perspectiva crítica la asumen desde la autonomía y su capacidad de buscar alternativas frente a las problemáticas históricas, sociales y culturales.

5.7.3 Evaluación y evaluación de programas curriculares

En esta categoría se realizan tres descripciones correspondientes a intencionalidad de las prácticas evaluativas de los docentes, finalidad de la evaluación docente y retos del programa de la institución y el programa de psicología. as en el proceso de formación de psicólogo.

Gráfico 25. Pregunta 8. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “En su experiencia como estudiante del Programa de Psicología generalmente los docentes han asumido las prácticas evaluativas con el propósito de:” Ver Gráfico No 25. La mayoría de estudiantes, un 55% (27 estudiantes) Momento del proceso formativo que permite la reflexión y retroalimentación de los avances obtenidos por los estudiantes, mientras que un 21% (10 estudiantes), Medio para verificar que los estudiantes se acercan al discurso desarrollado por el docente durante el proceso de enseñanza –

aprendizaje, ahora, el 16% (8 estudiantes), señala criterio para determinar la aprobación del curso en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en los contenidos programáticos. Y El 8% (4 estudiantes) Actividad que debe realizar el docente al final de cada corte académico como parte de su responsabilidad.

INTERPRETACION

Más del 50% de los estudiantes coincidieron en considerar la evaluación que realizan los docentes como una práctica formativa que permite la reflexión y retroalimentación de los avances obtenidos por los estudiantes, de acuerdo Alvarez (2012) tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, sin embargo se presenta un 21% de estudiantes que consideran que es un medio para verificar que los estudiantes se acercan al discurso desarrollado por el docente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Este resultado evidencia una concepción tradicionalista de la evaluación la cual dependerá de factores y criterios centrados en el docente quien tendrá como finalidad establecer la correspondencia en los discursos. Y un 16% considera la práctica evaluativa para determinar la aprobación del curso en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en los contenidos programáticos cuya características coinciden con el modelo de Tyler respecto a las evaluación orientada hacia objetivos “requiere el establecimiento inicial de las metas y objetivos de la intervención, la identificación de situaciones en las cuales se puede demostrar su obtención”. Por lo anterior se encuentra que un gran número de estudiantes que no encuentran en las practicas docentes una evaluación de su proceso formativo.

VALORACION

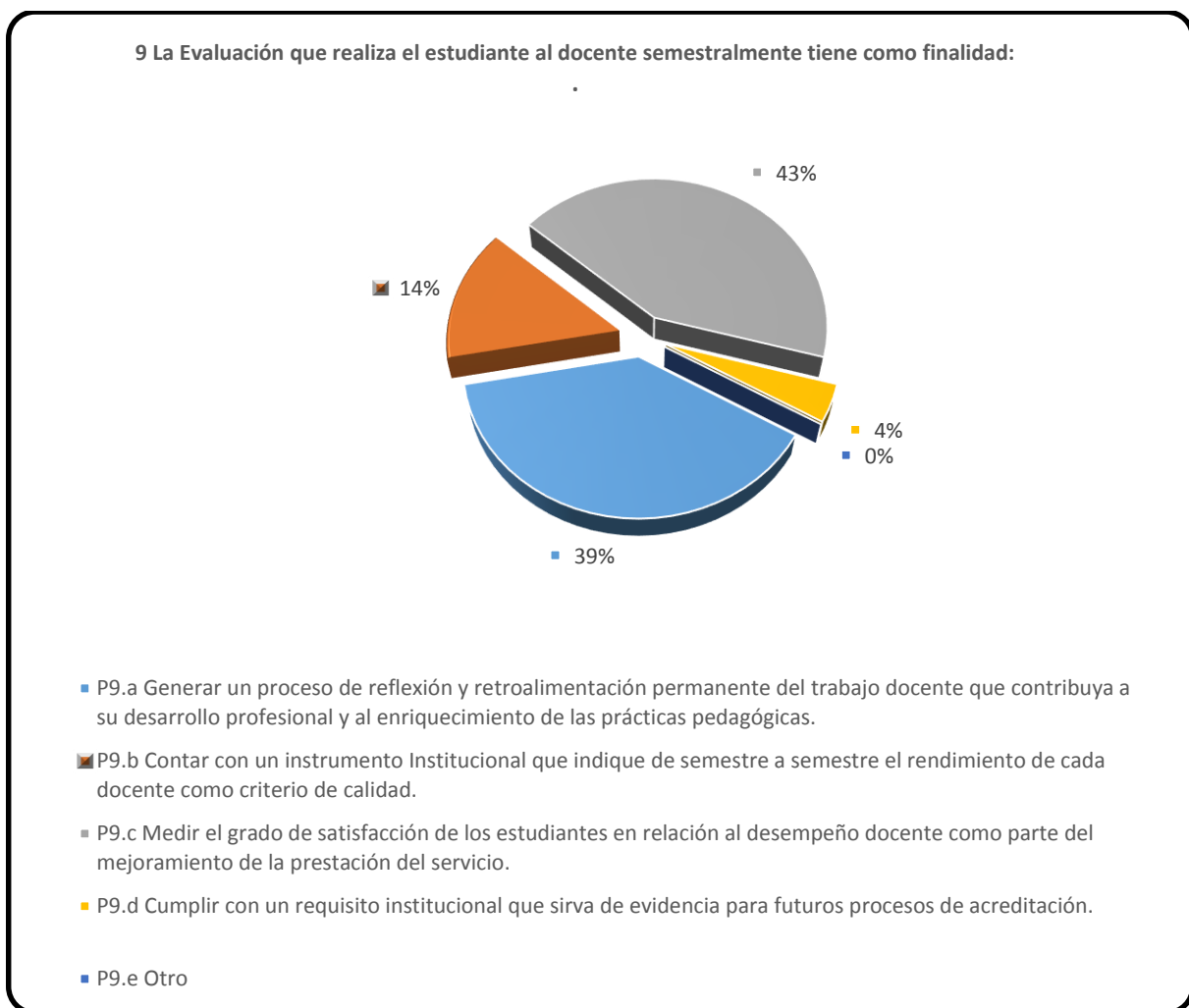
Si bien la mayoría de estudiantes estuvieron de acuerdo con la práctica de evaluación docente como proceso formativo, se evidencia un número importante que todavía encuentran en las prácticas concepciones tradicionalistas y técnicas, por un lado dando importancia a los criterios memorísticos y por otro lado al cumplimiento de los objetivos establecidos. En ese orden de ideas no existe una

cultura de la evaluación establecida en el programa de Psicología que oriente la práctica de sus docentes, lo cual puede llegar a generar desorientación e incertidumbre en el estudiante y reacciones de inequidad.

TEMATIZACION

El libro maestro del programa de psicología propone como criterio de formación la pedagogía crítica “capaz de reflexionar sobre las tensiones que se producen en el entramado de interacciones socio-culturales, económicas, políticas e, ideológicas, entre otras, que conforman una sociedad.” (pág. 28). Por otro lado asume que la evaluación “contribuye a un conocimiento claro sobre la realidad del estudiante orientados a determinar los ajustes necesarios para mejorar o reorientar procesos de desarrollo, relacionados con las competencias propuestas, lo cual conlleva a mejorar la calidad de la docencia y la construcción del conocimiento” (pág. 77), no obstante el modo en que se asume la evaluación puede derivar en diferentes concepciones desde posturas críticas hasta modelos cognitivos. En la práctica se identifica una ausencia de los espacios de interacción entre los docentes que permita generar una cultura de la evaluación con fines formativos que respondan a los modelos pedagógicos y a las competencias propuestas y no solo con criterios de aprobación como modelos de réplica de las prácticas docentes.

Gráfico 26. Pregunta 9. Cuestionario estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

DESCRIPCIÓN

A la pregunta “La evaluación que realiza el estudiante al docentes semestralmente tiene como finalidad:” Ver Gráfico No 26. La mayoría de estudiantes, un 43% (21 estudiantes), Medir el grado de satisfacción de los estudiantes en relación al desempeño docente como parte del mejoramiento de la prestación del servicio. Mientras que un 39% (19 estudiantes), Generar un proceso de reflexión y retroalimentación permanente del trabajo docente que contribuya a su desarrollo profesional y al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas, ahora, el 14% (7 estudiantes), señala Contar con un instrumento

Institucional que indique de semestre a semestre el rendimiento de cada docente como criterio de calidad. Y El 4% (2 estudiantes) Cumplir con un requisito institucional que sirva de evidencia para futuros procesos de acreditación.

INTERPRETACION

Los resultados indican una disparidad en los porcentajes obtenidos, mostrando dos tendencias, por un lado los que consideran la evaluación como un tema de satisfacción con el desempeño del docentes en la que se asume una relación servicio – cliente y otro asumen la evaluación como un proceso reflexivo que permite enriquecer las practicas pedagógicas atribuyendo a la evaluación características formativas.

VALORACIÓN

La disparidad en los resultados muestra la ausencia de una cultura de la evaluación cuyos propósitos son asumidos por el estudiante de diferente modo. Esto puede ser una consecuencia del modo en que está construido el proceso de evaluación; la mayoría de estudiantes son llevados a las salas de sistema en las fechas estipuladas en el calendario académico, por ello muchos contestan el instrumento por obligación, del mismo modo en la revisión del instrumento se evidencia que las preguntas están encaminadas solo al cumplimiento de responsabilidades del docente y no permiten una reflexión crítica, no solo de las características del docente, sino de los espacios de interacción académica, finalmente los resultados de la evaluación docente solo son empleados como indicadores de participación en proceso de evaluación y en contados casos como criterio para no renovar contrato a los docentes.

TEMATIZACIÓN

La evaluación docente solo se utiliza como indicador de participación de este proceso, asumiendo la evaluación como un instrumento de recolección de información y en ocasiones como criterio de continuidad o no de vinculación del docente.

6. Propuesta de evaluación Crítica de S. Kemmis para la formación de competencias disciplinares y profesionales del programa de Psicología.

Luego de realizar la evaluación crítica del programa de Psicología de la universidad INCCA en tres categorías: Políticas educativas de Calidad, Curriculum, y Evaluación y Evaluación de programas, se reconocen varios aspectos que pueden contribuir a la reflexión de la institución y del programa de Psicología que de algún modo puedan servir como referente de evaluación de Programas de Psicología. A continuación presentamos las ideas centrales de la propuesta:

6.2 Hacia una Calidad más allá de los indicadores

La política educativa está centrada en el aseguramiento de la Calidad que reconoce el conocimiento como una mercancía, el docente como un operario didáctico, el estudiante como un cliente, que adicionalmente propicia como sistema de control la homogenización de los currículos y los proceso de evaluación para la medición de la eficiencia, bajo esas características la propuesta que se haga al respecto desde una perspectiva crítica constituye un escenario de desafío para encontrar las claves que puedan disminuir el detrimento de los efectos de esta política y contribuir a la construcción del sentido de la Educación en la Educación superior. Al respecto Álvarez (2003)

“las exigencias se plantean en el plano nacional. Se piden resultados. Con ellos se pretende establecer comparaciones entre centros y entre sistemas educativos con alcance macrosocial, e incluso, internacional, para determinar la calidad de los mismos. Esto escapa al control de los profesores, aunque mediatiza o puede condicionar su trabajo” Pag.

4

En ese orden de ideas develar y reconocer las características que condicionan las lógicas permite ampliar los discursos de reflexión de modo que estas políticas no se asuman de manera acrítica y se naturalicen con el tiempo.

- Trascender el concepto de calidad propuesto por el Consejo Nacional de Acreditación CNA como “Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la

prestación del Servicio Educativo”, para que se tenga en cuenta los aspectos misionales que dan Coherencia entre el perfil profesional de los programas y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social.

- Reconocer los logros en la historia de la Universidad INCCA que le han dado su identidad y el reconocimiento social que a su vez permita su contextualización y proyección.
- Abrir espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular y no solo asumir a los docentes como simple receptores.

6.3 Curriculum: Trascendiendo las competencias técnicas y académicas.

Uno de los temas polémicos en la organización curricular se ubica en el desarrollo de competencias que se espera que los estudiantes puedan desarrollar, algunos programas Curriculares optan por el desarrollo de competencias técnicas o profesionalizantes que pretenden responder a la necesidades del mercado laboral mientras otros programas enfatizan en competencias académicas o disciplinares que lo fundamentan y permiten la construcción de conocimientos científicos.

Tanto en las competencias técnicas como en las competencias disciplinares recaen señalamientos que deben ser discutidos en la reflexión del currículo, por ello es importante configurar los espacios de discusión, siguiendo Barnett esta tensión se establece en el marco de la relación entre educación superior, sociedad y conocimiento; lo cual orienta las verdaderas tensiones y posibilidades de los programas académicos. Este autor insiste en la necesidad que la educación superior no puede aislarse de los intereses de la sociedad y del estado pero tampoco perder la Autonomía por consiguiente propone el análisis de tres tipos de relación:

- Relaciones empíricas y reales: “La educación se ha incorporado más estrechamente a la actividad del estado porque se halla estratégicamente en los proyectos y motivaciones del estado”. En esta relación es innegable que el estado cada vez tiene un mayor control sobre la educación superior, que los sistemas masivos que propenden por la calidad cada vez hacen más presencia en las prácticas educativas, sin embargo Barnett considera que es posible mantener la Autonomía en cuanto que las instituciones y los programas asuman esta relación con compromiso y apertura, particularmente esta última implica saber cuándo corresponder a los intereses y cuando no.
- Relaciones percibidas: “Determina la visión respecto de la cambiante relación con la sociedad. Esta visión varía según la disciplina y la institución”. Son varios los discursos que se tejen y emergen en los contextos educativos con respuestas optimistas o pesimistas, sin embargo en un gran sector se produce angustia e incertidumbre, por consiguiente es importante resaltar que esta sensación es difícil de eliminar en tanto que la relación de educación superior y sociedad es dinámica, por ello, mantener una actitud proteccionista puede desencadenar en una resistencia contraproducente para la naturaleza de la educación superior, solo el trabajo comprometido y participativo puede orientar y mantener dentro de los límites de las relaciones reales respecto a las relaciones percibidas .
- Relaciones posibles: “El estado moderno hará sus reclamos al sistema educativo, tanto respecto de lo operacional como de su propia forma de vida. Habrá cambios respecto de que cosas son importantes, en cuanto al conocimiento y la educación” pág. 63. Si bien es cierto que siempre habrá una demanda de la sociedad a la educación, es importante en la reflexión entre las competencias académicas y las competencias técnicas una complementariedad, Maldonado (2010), parafraseando a Barnett, el discurso práctico se ocupa de abordar pragmáticamente los problemas que

tienen componentes éticos, por su parte el discurso académico se ocupa de las postulaciones verdaderas, las hipótesis y las teorías, por lo cual sostiene Maldonado que las Universidades deben servir como modelos, simuladores o sobre objetos didácticos que conducen a los profesionales a cercarse a afrontar los problemas prácticos, como los problemas prácticos deben plantear reflexiones epistemológicas de cada disciplina.

Respecto a la última relación Barnett (2001) más allá de las competencias técnicas o de las competencias académicas se debe destacar la educación para la vida:

Aporta una visión del ser humano que no se sitúa ni en las operaciones y la técnica, ni tampoco en los paradigmas intelectuales y la competencia disciplinaria, sino en la experiencia total en el mundo de los seres humanos. El término "El mundo de la vida" está tomado del Jurgen Habermas y capta la cuestión de que lo que está en juego es una educación para el mundo de la vida. El mundo de la vida es más amplio que el de la competencia corporativa o el de la competencia académica. Pag. 249

Para esta visión centrada en el mundo de la vida, Barnett renuncia al concepto de competencia y asume las habilidades que se deben colocar en consideración en la reflexión curricular:

1. Pensamiento reflexivo - (Epistemología)
2. Dialogo y argumento - (Foco)
3. Metacritica - (Transferibilidad)
4. Metaaprendizaje - (Aprendizaje)
5. Dialogística – Comunicación
6. Compresión de la practica – (Critica)
7. Bien Común – (Orientación de valores)

Cada una de las habilidades propuestas por Barnett contribuye a que el proceso de enseñanza – aprendizaje supere los modelos de reproducción y que permite recoger la experiencia total del mundo de los seres humanos que ha estado fragmentada por los intereses ya sea corporativos o academicista.

En relación al programa de Psicología de la Universidad INCCA en su reflexión curricular puede inicialmente plantearse la relación entre educación superior y

Sociedad con el fin de delimitar el campo de desenvolvimiento Curricular, es decir el punto de maniobra que le permite conservar su autonomía sin desconocer las exigencias de la sociedad y el sector productivo, a su vez le permite reconocer un horizonte para afrontar los cambios en su devenir.

Por otro lado los espacios de reflexión curricular que involucran a la comunidad educativa deben facilitar los intercambios de posición, creencias, valores, derivados de la relación entre las exigencias de la política educativa y los aspectos misionales del programa que permiten discernir entre relaciones reales y relaciones percibidas, López (2005) señala esta participación como una visión global.

“Configurar de manera democrática y cooperativa una visión global... La conformación de esta perspectiva compartida ayuda a crear una poderosa imagen de lo que se percibe que debe ser la escuela, asentada en un conjunto de creencias pedagógicas y en un sistema de valores que se comparte” pág. 245 – 246

Por otro lado la propuesta de Barnett (2001) sobre el mundo de la vida puede enriquecer el debate y superar posturas polarizadas en la formación que fragmentan al programa y dispersan su proyecto misional de formar Psicólogos Críticos.

7.3 Evaluación de programa: Un visión crítica

El trabajo de investigación tuvo como referente los tres lentes de Curriculum propuestos por López (2005) que sirvieron para caracterizar el Curriculum de programa de psicología. A través de tres de los Siete principios de S. Kemmis: 1) Racionalidad razonable, 2) Autonomía y responsabilidad y 3) Auto intereses de la comunidad se realizó el proceso de evaluación teniendo en cuenta los documentos institucionales y las observaciones realizadas a lo largo de la investigación, sin embargo no se logró realizar a cabalidad por la sistematización y rigurosidad que implica este análisis, no obstante existe una voluntad de la institución y del programa para continuar con un proceso de evaluación curricular, en ese sentido los elementos recogidos en la presente Investigación que se describen a continuación pueden orientar futuros procesos.

Tabla N° 4. Evaluación Crítica

Principio	Descripción	Tensiones	Posibilidades
Racionalidad – razonable	Este principio pretende iluminar el raciocinio para demostrar como las cosas ha llegado a estar como están.	<p>1. La incorporación de procesos de Calidad ha enfatizado en el cumplimiento de indicadores.</p> <p>2. Los historia de la Institución y del programa plantea una discusión, en tanto unos consideran que se debe conserva y contextualizar la identidad de la Universidad y otros consideran que se debe trascender la historia para abrir camino a propuestas que generan mayor reconocimiento social</p> <p>3. Los procesos de evaluación</p>	<p>1. La misión del programa y el perfil profesional apuntan a la formación crítica.</p> <p>2. El colectivo de docentes y estudiantes asume las competencias de formación desde un compromiso ético y de transformación social.</p> <p>3. El programa de psicología asume la diversidad de enfoques en Psicología en su Curriculum – plan de estudios como una oportunidad de asumir una postura crítica de la disciplina.</p>

		<p>adelantados por la institución</p> <p>corresponde a modelos tradicionales de medición de la efectividad, lo cual se contrapone a la concepción curricular.</p> <p>4. Las prácticas evaluativas de los docentes se mantienen en la tensión entre una perspectiva formativa y la sumativa.</p>	
	<p>Los participantes constituidos por un sistema de valores que les</p>	<p>1. Los espacios de acompañamiento estudiantil que realizan los docentes que enriquecen la práctica pedagógica no son reconocidas por la institución.</p>	<p>1. La Dirección del programa de Psicología y el colectivo de maestros, tienen la disposición y manifiestan su interés por participar en la evaluación curricular, del mismo modo no se evidencia una</p>

<p>El principio de autonomía y responsabilidad</p>	<p>permite dar un sentido a su actuación, es decir no es un individuo aislado que opera sobre funciones delegadas, sino por el contrario su actuar expresa la relación que mantiene con toda la organización</p>	<p>2. La estandarización de procesos ha limitado el número de iniciativas de los docentes.</p> <p>3. La cualificación de docentes no se realiza a partir de las necesidades del programa sino como actividades de entrenamiento para la consecución de la calidad</p>	<p>presión por la dirección para conducir hacia un interés particular la evaluación del programa.</p> <p>2. Los docentes cuentan con la flexibilidad de tiempo para desarrollar sus actividades académicas y proponer proyecto de investigación.</p>
<p>Auto intereses de la comunidad</p>	<p>El rol de cada uno de los participantes tiene interlocución válida, esto significa que la evaluación de un programa debe hacerse como una cuestión cooperativa</p>	<p>1. Los encuentros de docentes del programa giran alrededor de tareas operativas que están encaminadas a sistematizar información y cumplir con tareas, es importante aprovechar estos espacios para permitir que cada docente de manera</p>	<p>1. El programa cuenta con grados de autonomía para abrir los espacios que permitan la discusión con el fin de realizar construcciones colectivas y no solo por las disposiciones de la dirección del programa de psicología.</p>

		abierta exponga sus apreciaciones sobre el Programa.	
--	--	--	--

Para los programas de psicología asumir la evaluación desde una perspectiva crítica basada en los principios de S. Kemmis tiene un especial aporte en tanto que la política educativa y la los interés de ciertas comunidades académicas de Élite que intentan homogenizar los currículos de formación de psicólogos con la justificación de contar con profesionales que posean unas mismas competencias para atender las necesidades laborales y por otro lado facilitar la movilidad estudiantil, lo cual es uno de los indicadores de Calidad. Tal postura desconoce la diversidad en los procesos de formación de psicólogos que viene de la misma discusión epistemológica acerca de sus objeto de estudio, por ello estandarizar un currículo en contenidos y en competencia empobrece no solo la discusión teórica como disciplina sino el ejercicio profesional al simplificar el estudio del comportamiento desde un solo modelo que no responde a la complejidad de los seres humanos.

En ese orden de ideas la evaluación de un programa no debe estar orientado por el cumplimiento de indicadores como habitualmente se hace en los procesos de autoevaluación que buscan la pertinencia, sino debe partir de evaluar la coherencia del proceso de formación en donde se justifica la intencionalidad a través de las discusiones de los actores del programa y se desarrolla el Curriculum con un criterio de comprensión de las relaciones entre educación superior y sociedad y Psicología y sociedad y no solo por el cumplimiento acrítico de los lineamientos y necesidades de la oferta y la demanda.

La implementación de esta propuesta supone el establecimiento de una cultura de la evaluación en la institución que de manera colectiva compromete a todos los profesores del programa para que a manera de partitura, el currículo sea interpretado de acuerdo con los saberes y experiencias de cada uno, en una unión de voluntad y saberes para lograr el perfil profesional en el proyecto educativo.

La información recogida tiene la expectativa de ser referente para procesos de evaluación curricular, en la cual se aporta un enfoque metodológico para ser replicado en otros programas; con lo cual se hace una contribución general al campo de la evaluación de programas en educación superior.

En mi caso esta investigación fue una aventura de pensamiento que me permitió construir una visión más compleja de la evaluación y la evaluación de programas, en un modo que trasciende lo instrumental, devolviendo el carácter crítico y ético que dignifica a la educación.

7. CONCLUSIONES

6.1 Políticas Educativas Educación superior.

El análisis de la información recogida y la revisión, a la luz del marco referencial, permiten establecer las percepciones sobre políticas educativas de Calidad implementadas en la institución y el programa de Psicología que poseen los docentes y estudiantes, en cuanto a cómo son influenciadas y cuál es su intencionalidad.

La política educativa a nivel internacional se ha destacado por contar con una arquitectura basada en un modelo Neoliberal orientado por lógicas de mercado que propende por la privatización y el control de las instituciones, esta arquitectura gira sobre tres ejes: Control, Estandarización y Evaluación.

El modelo Neoliberal se ha incorporado mediante la creación de necesidades para implantar discursos que legitiman la transformación del sistema, particularmente en el campo educativo se ha considerado la necesidad de ir hacia uno más moderno y productivo que acelere su desarrollo, de acuerdo con Boom (2004) este desarrollo no es un enriquecimiento para la educación; es más bien una articulación que la subordina al sistema económico.

“La modernización educativa comprende el conjunto de estrategias adoptadas desde distintas instancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los

sistemas educativos se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas”

Organizaciones como la OCDE y el BIC son referentes internacionales que impulsan a los países a los cuales apoyan económicamente para que establezcan los estándares e indicadores para la construcción de currículos con el fin de incrementar el Capital Humano, de modo de poder mover el sistema económico, a su vez estas organizaciones asumen la evaluación como el instrumento de control y seguimiento.

En ese mismo sentido se logra identificar en la Política Educativa la exportación de la mano de obra para contribuir al Capital Humano que requieren las transnacionales a partir del sistema de créditos que permite la transferibilidad de conocimiento asumiendo este como un producto y no como un proceso integral y multidimensional de la formación de profesionales y del reconocimiento de las particularidades de una región.

Por lo anterior se puede sintetizar la política educativa en el ámbito internacional en los siguientes aspectos:

1. Contar con un sistema de aseguramiento de la calidad (mecanismos de control)
2. Estandarización de Currículo (Técnico – Instrumental)
3. Cumplimiento de indicadores (Evaluación para medir logros)
4. Exportación de mano de obra (Sistema de Créditos)
5. Mercado laboral (Capital Humano)

En Colombia a partir de la Ley 30 de 1992 se plantea la política educativa en la que se reconoce dos componentes que pueden ser contradictorios: por un lado la autonomía para que cada institución de Educación Superior construya su proyecto Educativo Institucional (PEI) y por otro lado el mecanismo de control al otorgarle al Ministerio de Educación funciones de inspección y vigilancia, adicionalmente se establece el sistema de aseguramiento de la calidad mediante el cual se generan

las disposiciones para que una institución de Educación superior pueda certificar su Calidad.

Para el año 2003 en el primer periodo presidencial de Álvaro Uribe en su plan de desarrollo “Estado comunitario” se afianza el desarrollo de la política educativa con los propósitos internacionales, específicamente con las recomendaciones de la OCDE, se propone la “Revolución Educativa” a lo que Jairo Estrada juzga como una Contra Revolución Educativa dado que esta se coloca al servicio económico y no de las necesidades de un contexto. En la Revolución Educativa se reconocen tres aspectos:

1. Acreditación institucional
2. Estándares de Calidad
3. Exámenes de Calidad para la educación superior

La Acreditación institucional es un proceso voluntario para que las Instituciones Educativas que deseen contar con la certificación de calidad lo puedan hacer, sin embargo en los últimos años los programas académicos se han visto presionados en primera instancia por el Ministerio de Educación que ha condicionado la oferta de algunos programas sino no cuentan con la Acreditación y en segundo lugar por las lógicas de la oferta y la demanda que han incorporado los discurso de la calidad como criterio de elección para adelantar los estudios en Educación superior.

Sumado a todo lo anterior en los procesos de creación de programas, renovación de registro calificado o de Acreditación, se enfatiza en la verificación de condiciones o estándares que están más relacionados con la organización administrativa y gerencial dejando de lado las reflexiones y desarrollos que los programas académicos han tenido en un tiempo determinado para plantear soluciones o alternativas a las problemáticas del contextos, sobre reflexiones disciplinares que fundamental el ser de los programas y responden a las exigencias resultado de las transformaciones sociales y culturales o en la comprensión del campo profesional en una dimensión ética y política.

La Universidad INCCA que en su historia se ha destaca por un proyecto Educativo comprometido con las realidades sociales y por tener un carácter crítico, en los últimos cinco años se ha impactado altamente por la política de Calidad estableciendo procesos de organización administrativas para cumplir con los indicadores de CNA, este giro en sus prioridades ha descendido hasta las actividades y exigencias que se le delegan a los programas académicos comprometiendo a la comunidad educativa en el cumplimiento de este fin, lo cual se ha constatado en las actas del Programa de Psicología en los que queda consignado que los encuentros de docentes son distribuciones de tareas para recolectar y sistematizar información que pueda servir como evidencia en un eventual proceso de Acreditación.

Los únicos procesos de evaluación documentados en el programa de Psicología son de Autoevaluación que son solicitados para obtener el registro calificado, este proceso de Autoevaluación se hace mediante la matriz de condiciones, factores, características e indicadores propuesto por el CNA, en ese sentido otros procesos de evaluación y aquellos que tiene que ver con el Currículo se han hecho de manera aislada por docentes de áreas como Psicología General que algunos momentos ha manifestado su necesidad de reflexionar sobre la pertinencia del plan de estudios en la consecución del perfil profesional.

Este giro institucional con implicaciones directas en el programa de Psicología explica los resultados obtenidos tanto en estudiantes como en docentes en lo que se reconoce dos grupos, aquellos que consideran que la Calidad académica se evidencia en la coherencia y adhesión a la misión y perfil profesional del Psicólogo de la Universidad INCCA apelando a su historia y al compromiso de los docentes y por otro los que han venido reconocimiento en los cambios institucionales y en la redefinición de procesos una preocupación de la institución y el programa de Psicología por cumplir con los estándares de calidad propuestos por el CNA y como efecto directo contar con el reconocimiento social.

6.2 Curriculum: enfoques

La revisión del marco referencial y el análisis de la información recogida, permiten establecer percepciones y concepciones de los estudiantes y docentes del programa de Psicología de la Universidad INCCA de Colombia sobre currículo, así como las percepciones sobre la finalidad.

En la revisión teórica sobre el concepto de Currículo se encuentra una diversidad de desarrollos tanto teóricos como metodológicos, de igual manera se evidencia una postura oficial desde las disposiciones de la política educativa en Colombia consagrados en la ley 115 de 1994, para efectos del análisis de los resultados se asumió la división descrita por López (2005) en la que señala tres lentes con los cuales se puede concebir el currículo: Técnico, Practico y Critico.

El Curriculum técnico ha transitado por más de 100 años de haber sido propuesto por Bobitt (1918), redefiniéndose de acuerdo a los momentos históricos, por ende es importante señalar que a partir de los años 90 con el surgimiento del modelo Neoliberal abanderado de la globalización económica se revitaliza y da vigencia a esta concepción como una oportunidad para articular la educación con el desarrollo económico, que le permite los fines de control a través de la estandarización y la medición, esta encarnación del modelo Neoliberal en el Curriculum Técnico goza del prestigio en tanto que se asocia con la Calidad. Desde esta tendencia las concepciones críticas que desde años atrás se han opuesto a los modelos tradicionales han desarrolla un análisis amplio de la manera en que los discursos y practicas se han incorporado en la Educación, por esa razón se hace necesario acudir a posturas críticas para encontrar alternativas que devuelvan a la educación su sentido.

El proyecto educativo de la Universidad INCCA se ha vinculado con perspectivas críticas teniendo mayor relevancia en su historia que en la actualidad al postular dentro de su misión y fundamento el poder ser accesible para personas con menos recursos y poder dar la posibilidad a la educación superior, lo que en el pasado de UNINCCA se denominó como “democratización de la Educación” y en la actualidad como “Inclusión social”, adicionalmente en su perfil profesional se

propone el reconocimiento de las problemáticas del contexto y las competencias para proponer alternativas de solución.

Por su parte el programa de Psicología en correspondencia con la misión institucional a definido el perfil del psicólogo desde una postura crítica cuyo proceso de transformación empieza desde la reflexión y discusión de los referentes teóricos y conceptuales que dieron origen la psicología como disciplina, siendo este factor un distintivo del programa al permitir al estudiante la confrontación epistemológica y la libertad en la elección de alguna de ellas, por otro lado en las líneas de investigación se encuentra el desarrollo de trabajos orientados a las problemáticas comunitarias desde los modelos de investigación acción que buscan la comprensión y transformación de los sentidos y significados en contextos vulnerables.

En los resultados obtenidos en la Cuestionario se logra establecer diferencias en la concepción del Curriculum entre estudiantes y docentes, en relación a los resultados de los estudiantes derivado de su experiencias con el proyecto Curricular se encuentra una tendencia Crítica que se identifica con los aspectos misionales del programa y las expectativas del perfil profesional, este hecho constituye una oportunidad de fortalecimiento y que en palabras de López (2005) “la teoría ilumina los supuestos pedagógicos que subyacen a la práctica educativa y, a su vez, la reflexión crítica sobre la acción, informa y enriquece los principios y marcos conceptuales que constituyen los fundamentos de un proyecto Curricular” pág. 197.

En caso de los docentes se presenta una disparidad en los resultados acerca de la concepción del Curriculum, aunque la mayoría coincide con una postura crítica que encuentra en el currículo una intencionalidad contextualizada para la transformación social, otro grupo de docentes mantiene la definición establecida por la ley 115 como una organización de contenidos, secuencias, créditos, etc. este hecho puede ser explicado mediante la rotación de docentes y la ausencia de espacios para la reflexión que permitan no solo dar a conocer los lineamientos del programa sino el involucramiento de los docentes con el proyecto Curricular.

En relación al factor distintivo del programa al plantear el Curriculum – plan de estudios con diferentes enfoques de psicología se evidencia dos tendencias que han constituido una tensión, aquellos que encuentran un valor epistemológico que permite la reflexión crítica de la Disciplina y los que asumen como una oportunidad de desenvolvimiento profesional, este aspecto puede ser considerado en uno de los principios de Kemmis de Racionalidad - razonable que permita la reflexión y negociación de los juicios de valor respecto a la diversidad de enfoque en psicología.

Las competencias tanto en los estudiantes como en los docentes responden a un componente ético, participativo y de autonomía para actuar críticamente, lo que evidencia una distancia con las competencias que se colocan al servicio del sistema productivo y que solo se encaminan a la reproducción, característica de los currículos Técnicos.

Finalmente respecto a la pregunta sobre los hechos significativos se puede resaltar una percepción de estudiantes y docentes de permanentes cambios de procesos y directrices de la Institución lo que ha llevado a generar desorden y confusión, pero que tiene como intencionalidad incorporar los mecanismos de organización y control necesarios para demostrar la Calidad, en consecuencia los espacios de interacción de la comunidad académica en torno a la reflexión curricular no han sido relevantes durante los últimos años.

En resumen el Curriculum del programa de Psicología de la INCCA tiene una tendencia Crítica en que se distinguen aspectos como la autonomía, la cooperación, la contextualización, la reflexión, la ética, la trascendencia de la reproducción de conocimientos, la búsqueda de alternativas, en la clasificación de López (2005), se puede identificar con un Curriculum democrático, no obstante es importante enfatizar que su peso es más discursivo por lo que la praxis como uno de los ejes más destacados de los modelos Críticos queda limitado solo a algunos acercamientos en investigación con comunidades. De igual manera se advierte sobre los efectos que tiene la organización institucional en función de criterios de Calidad que pueden instrumentalizar el Curriculum, promover Competencias para

el trabajo, asumir las pruebas SABER PRO como indicadores de mejoramiento y finalmente comprometerse con la medición como mecanismo de control generando una tensión entre la formulación del Curriculum expresado en los documentos institucionales PEI (2013) y su propio desarrollo envuelto en la organización administrativa para la gerencia del Curriculum.

6.3 Evaluación y Evaluación de programas Curriculares

El análisis de la información recogida y la revisión del marco referencial, permiten establecer que las concepciones y percepciones de estudiantes y docentes del programa de psicología de la Universidad INCCA referente a la evaluación.

En la categoría evaluación se indago 4 aspectos en el programa de Psicología, concepción de la evaluación, proceso de autoevaluación, practicas evaluativas y evaluación docente.

En relación al propósito de la evaluación del programa consultada a los docentes, la mayoría coincide en la evaluación propuesta por Scriven en una evaluación basa en el juicio que debe servir para reconocer el valor y el mérito de que se ha tenido como programa justificando aquellas decisiones que se ha tomado para el bien común. Lo cual permite reconocer otras características de la evaluación más allá de la calificación o la medición de logros beneficiando la construcción del programa de Psicología. En contraste a los procesos de Autoevaluación adelantados por la institución y el programa son considerados por los docentes como evaluaciones para mejorar la gestión administrativa y cumplir con los criterios de calidad los cuales no contribuyen a la identificación de las necesidades de cualificación de docentes y estudiantes para afrontar los retos de la región y del País, finalmente respecto a la evaluación docente existe una diversidad de respuestas indicando la ausencia del significado que tiene este proceso.

Los estudiantes consideran que la evaluación que realizan los docentes tiene un carácter formativo que permite la reflexión y la retroalimentación de los avances, lo cual se identifica con la evaluación formativa de Scriven y con el poder formativo de la evaluación al ser fuente de aprendizaje señalado por Álvarez. Respecto a la

evaluación que se realiza semestralmente a los estudiantes se dan dos posturas, los que consideran la evaluación como un proceso que indaga la satisfacción de los estudiantes con el docente y los que consideran la evaluación como un proceso de reflexión y enriquecimiento de la práctica pedagógica

REFERENCIAS

Álvarez M. J. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. *Opciones Pedagógicas* N°28, 1-4 Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Álvarez M. J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela para el siglo XXII*. Pág. 139-158.

Apple, M. (Mayo de 2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Opciones Pedagógicas* (24), 8-44. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Barnett, R (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona, España: Gedisa S.A.

Cabra T. F. (2010). Atención a la diversidad y las prácticas de evaluación en el aula. *Perspectivas en educación. Revista académica y científica del gimnasio los andes*. Pág. 27 – 3.

Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós

Díaz, Barriga A., y Pacheco, T. (2000). Evaluación académica. México D.F: Centro de estudios sobre la Universidad de la UNAM y Fondo de Cultura Económica.

Díaz, Barriga. A. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos. Universidad nacional autónoma de México*. No 37 pág. 3 – 15.

Diez G. E. (2006) Educar para el mercado. Opciones pedagógicas. No 34. Bogotá. Pág. 21- 55

Eisner. E. El ojo (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la practica educativa. Barcelona: Paidós Educador

Estrada, J. (2003). La contra “revolución educativa”. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Fernandez-Ballesteros, R. (1996). Evaluación de Programas Educativos. Una guía practica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid, España: Síntesis

Garcia, J. (2014) La teoría del Curriculum. Madrid. Narcea.

Garrido, J., & Monesillo, M. (2002). Estrategias para la Evaluación de Programas de Orientación. Revista de Educación, XXI, 181-202.

Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los Organismos Internacionales. Educación y sociedad n° 33 159 -170.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación ICFES. (2013).

Kemmis, S. (1993). El curriculum más allá de la teoría de la reproducción (2a edición ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Kemmis, S. (1997). Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Opciones Pedagógicas (18).

Ley 30 de 1992. Educación Superior. República de Colombia

Ley General de Educación 1994. República de Colombia.

Libro Maestro (2013) Universidad INCCA de Colombia.

López (2005). Construir el Curriculum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Malaga: Ediciones ALJIBE

Martinez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de Modernización educativa en America Latina. Barcelona, España: Antropos.

Maldonado, M., (2010). Currículo con enfoque de competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Niño, L (2013). Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Niño, Tamayo, Díaz, Gama. (2015). Currículo y Evaluación: Sus relaciones en el aprendizaje. Bogotá, Colombia.

OCDE (2015). Informe de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo Económico.

Paramo, P. y Ojalvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta moebio 25: 1-7. Recuperado www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm

Pérez Juste, R. (1997). La Evaluación de Programas. Salmeron, Granada, España: Grupo Editorial Universitario .

Pinar, W. (2014). La Teoría del Currículum (Vol. I). Ciudad de México, Mexico: Narcea.

Plan de Desarrollo Nacional 2014 – 2018. República de Colombia.

PEI. (2016). Universidad Incca de Colombia.

Ruiz, J. (2013). Teoría del Curriculum (Vol. V). Madrid , España: Editorial Universitas, S.A. .

Tamayo, A. (2011). Como identificar formas de enseñanza. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Solarte L., (2007). Las evaluaciones de políticas públicas en el estado liberal. Universidad del Valle, Colombia.

Shinkfield A. y Stufflebeam D. (1989). Evaluación sistemática. Guía teórica y practica. Madrid, España: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia; ciudad universitaria y Ediciones Paidós Ibérica, S.A; Mariano Cubi Barcelona

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa (Vol. I). Barcelona, España: Gedisa S.A.

Zabala, M., (2010) Competencias docentes del profesor Universitario, Calidad y desarrollo profesional. España: Narcea.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Excellence in Education

ENCUESTA ESTUDIANTES

Grupo de Investigación

EVALUÁNDO NOS

Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación

ENCUESTA ESTUDIANTE

El presente cuestionario está dirigido a estudiantes del programa de psicología. Hace parte de la investigación "EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MIRADA CRÍTICA AL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD INCCA" desarrollada por Nicolas Fonseca Beltran en la Línea de Investigación: Evaluación y Gestión Educativa de la U.P.N. Tiene como fin Evaluar el currículo del programa de psicología con el fin de aportar desde la perspectiva crítica elementos en la formación disciplinar y profesional de los psicólogos. Por tal razón, su opinión será fundamental e indispensable para este propósito investigativo.

DATOS DE INSTITUCION

FECHA DE DILIGENCIMIENTO:		
NOMBRE DE LA INSTITUCION:		
UBICACIÓN:		
NATURALEZA:	PRIVADA:	PUBLICA:

DATOS DE IDENTIFICACION ESTUDIANTE

NOMBRE :		
NUMERO DE IDENTIFICACION:		
SEMESTRE:		
CODIGO:		

ENFOQUE (S) PSICOLOGICOS DE PREFERENCIA	AREA (S) DE PRACTICA SELECCIONADA
CONDUCTUAL	CLINICO
COGNITIVO - CONDUCTUAL	JURIDICO
SISTEMICO	ORGANIZACIONAL
PSICOANALISIS	EDUCATIVO
HUMANISTA	DEPORTIVO
HISTORICO CULTURAL	SOCIAL
OTRO (S):	OTRO (S):

A continuación se realizarán algunas preguntas de selección múltiple, se solicita su colaboración marcando una con (x) el ítem de su preferencia. Las preguntas están orientadas a caracterizar las tendencias o enfoques propios del desarrollo del programa de psicología de la Universidad INCCA de Colombia.

I. POLITICA EDUCATIVA

1. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), asume el concepto de Calidad Académica como “Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la prestación del Servicio Educativo”. ¿Qué implicaciones o demandas tiene para la Universidad INCCA y el Programa de Psicología?
 - a. Obtener mayor reconocimiento social por medio de certificación otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación.
 - b. Mayor cualificación de docentes que en su mayoría alcancen niveles de estudio de maestría y doctorado.
 - c. Tener Coherencia entre el perfil del Psicólogo profesional y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social.
 - d. Mejorar los recursos físicos y tecnológicos con los que cuenta para el desarrollo de las actividades académicas.
 - e. Otro: ¿cuál? _____
2. En la Calidad del Programa de Psicología que factor (es) pudieron haber influido significativamente en el logro de la Calidad Académica.
 - a. Mayor cobertura para ejecución de las prácticas profesionales con el fin de aumentar el impacto social.
 - b. Contar con adecuados recursos físicos y tecnológicos para el desarrollo de actividades académicas
 - c. Cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO.
 - d. Adhesión al perfil profesional del Psicólogo Crítico para el contexto actual, tanto local como nacional
 - e. Otro ¿Cuál? _____

II. CURRICULO

3. Según su criterio el Currículo del Programa de Psicología de la Universidad INCCA es:
 - a. Un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las metas educacionales.
 - b. Es una organización de contenidos, intensidades, número de créditos y actividades para el funcionamiento del programa
 - c. Espacio de interacción pedagógica y ética para comprender los procesos que se viven en el aula.
 - d. Concreción de una intencionalidad pedagógica y profesional contextualizada para la representación, formación y transformación de la vida social.
 - e. Otro: ¿Cuál? _____
4. De los siguientes aspectos, ¿Cuál es la razón académica más relevante para que el Currículo – Plan de Estudios haya asumido varios enfoques en el estudio de la psicología?

- a. Tener un factor diferencial respecto a otros programas académicos de psicología que solo tienen en cuenta un enfoque Psicológico en su Plan de Estudios.
 - b. Comprender en el devenir histórico de la Psicología, las tensiones Epistemológicas de los diferentes enfoques para poder asumir con fundamentación y criticidad los problemas psicológicos contemporáneos.
 - c. Permitir que el estudiante conozca diversos enfoques en el estudio de la Psicología con el fin de posibilitar la elección para ejercer en el campo laboral.
 - d. Mantener vigente la historia del programa respetando sus 45 años de tradición.
 - e. Otro: ¿Cuál? _____
5. ¿Cuál de las siguientes estrategias permite establecer la coherencia del perfil del Psicólogo INCCAICO en la experiencia de formación y desarrollo profesional?:
- a. En las actividades (teóricas, laboratorios y prácticas) propuestas en las guías trabajo presencial y de trabajo autónomo que son desarrolladas por los estudiantes
 - b. En el discurso y práctica de los profesores que se identifican con la misión y el perfil del programa dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el aula.
 - c. En la contextualización de los problemas de la sociedad actual a través de los espacios de discusión entre estudiantes y docente para generar alternativas de solución.
 - d. En los proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas.
 - e. Otro: ¿Cuál? _____
6. En los semestres de formación que usted ha recibido en la Universidad INCCA ¿qué hechos significativos han impactado el desarrollo del Currículo del Programa de Psicología?
- a. Actividades de difusión en diferentes canales de comunicación y espacios académicos para dar a conocer la importancia de los proceso de certificación de la calidad.
 - b. Cambios constantes en los lineamientos académicos Institucionales que definen los procesos y procedimientos del programa.
 - c. Espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular
 - d. Mayor número de escenarios para el desarrollo de las prácticas profesionales en los diferentes campos aplicados de la Psicología.
 - e. Otro: ¿Cuál? _____
7. Según su criterio las Competencias que desarrollan los estudiantes de Psicología en su proceso de formación tienen como propósito:
- a. La adquisición de conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera eficiente en el ámbito laboral
 - b. Un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales.
 - c. Desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas a resolver problemas en diferentes situaciones.
 - d. Capacidad de fundamentación teórica y epistemológica de la psicología como ciencia.
 - e. Otro: ¿Cuál? _____

III. EVALUACION

8. En su experiencia como estudiante del Programa de Psicología generalmente los docentes han asumido las prácticas evaluativas con el propósito de:
- Actividad que debe realizar el docente al final de cada corte académico como parte de su responsabilidad.
 - Criterio para determinar la aprobación del curso en función del cumplimiento de los objetivos propuestos en los contenidos programáticos.
 - Momento del proceso formativo que permite la reflexión y retroalimentación de los avances obtenidos por los estudiantes.
 - Medio para verificar que los estudiantes se acercan al discurso desarrollado por el docente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
 - Otro ¿Cuál? _____
9. La Evaluación que realiza el estudiante al docente semestralmente tiene como finalidad:
- Generar un proceso de reflexión y retroalimentación permanente del trabajo docente que contribuya a su desarrollo profesional y al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas.
 - Contar con un instrumento Institucional que indique de semestre a semestre el rendimiento de cada docente como criterio de calidad.
 - Medir el grado de satisfacción de los estudiantes en relación al desempeño docente como parte del mejoramiento de la prestación del servicio.
 - Cumplir con un requisito institucional que sirva de evidencia para futuros procesos de acreditación
 - Otro: ¿Cuál? _____
10. Enumere del 1 al 5, según su criterio la prioridad de los siguientes retos que debe asumir la institución y el programa de Psicología
- Organizar los procesos y procedimientos para recibir una atención oportuna en los trámites administrativos.
 - Realizar actividades para cualificar a los estudiantes y docentes acorde a sus intereses y necesidades de contexto.
 - Abrir espacios de participación para la reflexión, discusión y construcción del programa curricular de Psicología.
 - Mejorar los recursos físicos, locativos y tecnológicos como apoyo al proceso de aprendizaje.
 - Otro ¿Cuál? _____
11. ¿Cuál (s) ha sido su participación en actividades encaminadas al desarrollo del programa? Y ¿Cuál (s) es su aporte en la transformación y mejora del programa?

A continuación se realizarán algunas preguntas de selección múltiple, se solicita su colaboración marcando una con (x) el ítem de su preferencia. Las preguntas están orientadas a caracterizar las tendencias o enfoques propios del desarrollo del programa de psicología de la Universidad INCCA de Colombia.

IV. POLÍTICA EDUCATIVA

12. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), asume el concepto de Calidad Académica como “Un Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la prestación del Servicio Educativo”. ¿Qué implicaciones o demandas tiene para la Universidad INCCA y el Programa de Psicología?
- f. Obtener mayor reconocimiento social por medio de certificación otorgada por el Consejo Nacional de Acreditación.
 - g. Mayor cualificación de docentes que en su mayoría alcancen niveles de estudio de maestría y doctorado.
 - h. Tener Coherencia entre el perfil del Psicólogo profesional y el desarrollo de actividades de docencia, investigación y proyección social.
 - i. Mejorar los recursos físicos y tecnológicos con los que cuenta para el desarrollo de las actividades académicas.
 - j. Otro: ¿cuál? _____
13. En la Calidad del Programa de Psicología que factor (es) pudieron haber influido significativamente en el logro de la Calidad Académica.
- f. Mayor cobertura para ejecución de las prácticas profesionales con el fin de aumentar el impacto social.
 - g. Contar con adecuados recursos físicos y tecnológicos para el desarrollo de actividades académicas
 - h. Cumplimiento de los indicadores para la Acreditación del Programa y los resultados obtenidos en las pruebas SABER PRO.
 - i. Adhesión al perfil profesional del Psicólogo Crítico para el contexto actual, tanto local como nacional
 - j. Otro ¿Cuál? _____

V. CURRÍCULO

14. Según su criterio el Currículo del Programa de Psicología de la Universidad INCCA es:
- f. Un conjunto de experiencias de aprendizaje planeadas y dirigidas para alcanzar las

metas educativas.

- g. Es una organización de contenidos, intensidades, número de créditos y actividades para el funcionamiento del programa
- h. Espacio de interacción pedagógica y ética para comprender los procesos que se viven en el aula.
- i. Concreción de una intencionalidad pedagógica y profesional contextualizada para la representación, formación y transformación de la vida social.
- j. Otro: ¿Cuál? _____

15. De los siguientes aspectos, ¿Cuál es la razón académica más relevante para que el Currículo – Plan de Estudios haya asumido varios enfoques en el estudio de la psicología?

- f. Tener un factor diferencial respecto a otros programas académicos de psicología que solo tiene en cuenta un enfoque Psicológico en su Plan de Estudios.
- g. Comprender en el devenir histórico de la Psicología las tensiones Epistemológicas de los diferentes enfoques para poder asumir con fundamentación y criticidad los problemas psicológicos contemporáneos.
- h. Permitir que el estudiante conozca diversos enfoques en el estudio de la Psicología con el fin de permitirle hacer la elección desde donde pueda ejercer profesionalmente
- i. Mantener vigente la historia del programa respetando su tradición en la que se adopta en el Currículo – Plan de Estudios diferentes enfoques.
- j. Otro: ¿Cuál? _____

16. ¿Cuál de las siguientes proposiciones permite establecer la coherencia entre el perfil profesional y la organización del currículo a través de los últimos (5 años) de vigencia del registro calificado?:

- f. Llevando a la acción practica los planteamientos formulados en el “Documento Maestro” del programa de Psicología.
- g. En el discurso y práctica de los profesores dentro del proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el aula.
- h. En el cumplimiento de los Syllabus (contenidos programáticos) en cada una de las asignaturas.
- i. En las actividades y proyectos transversales que trascienden los tiempos y contenidos específicos de las asignaturas.
- j. Otro: ¿Cuál? _____

17. En los últimos cinco años, 2013 en adelante ¿qué hechos significativos han impactado el desarrollo del Currículo del Programa de Psicología?

- f. Fortalecimiento de los sistemas de aseguramiento de la Calidad Académica propios de la Educación Superior.
- g. Cambios constantes en los lineamientos académicos Institucionales que definen los procesos y procedimientos de los programas.

- h. Espacios de participación y deliberación de los diferentes sectores académicos para la construcción del programa curricular
- i. Obstáculo para el cumplimiento de los planteamientos documentales del programa y los planes de mejoramiento.
- j. Otro: ¿Cuál? _____

18. Según su criterio las Competencias que desarrollan los estudiantes de Psicología en su proceso de formación tienen como propósito:

- f. La adquisición de conocimientos y habilidades para desenvolverse de manera eficiente en el ámbito laboral
- g. Un sentido ético, participativo y autónomo para actuar críticamente respecto a las demandas históricas, sociales y profesionales.
- h. Desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas a resolver problemas en diferentes situaciones.
- i. Capacidad de fundamentación teórica y epistemológica de la psicología como ciencia.
- j. Otro: ¿Cuál? _____

VI. EVALUACION

19. Según su criterio, una Evaluación del Programa de Psicología podría tener como propósito:

- a. Comparar los resultados deseados con los resultados obtenidos en un tiempo determinado, que permita reorientar las acciones en función de las metas.
- b. Provee medios sistemáticos para reconocer si lo que se hace es bueno, sirviendo al interés público y no solamente a los afectados por la institución que se evalúa.
- c. Emplear un método científico para determinar las variables que conllevan a que se produzcan determinadas consecuencias.
- d. Brindar posibilidades de “práctica que potencia procesos individuales y grupales de solidaridad, igualdad, autonomía y emancipación”⁵.
- e. Otro ¿Cuál? _____

20. El valor que le ha dado la Institución y el Programa de Psicología al proceso de Auto evaluación que deben realizar los Programas de Educación Superior se evidencia en:

- a. La búsqueda del cumplimiento de indicadores de gestión señalados por el Consejo Nacional de Acreditación.
- b. Mejoramiento de los procesos académico – administrativos, con miras al logro de la calidad.

⁵ Kemmis, Citado por Niño (1997, P43) Revista Opciones pedagógicas

- c. Reconocer necesidades de cualificación de sus participantes (docentes – estudiantes) en la construcción de la identidad del programa para afrontar los retos del país y la región.
- d. La aplicación de instrumentos estándar para todos los actores de la institución.
- e. Otro ¿Cuál?

21. La Evaluación docente realizada semestralmente tiene como finalidad

- f. Generar un proceso de reflexión y retroalimentación permanente del trabajo docente que contribuya a su desarrollo profesional y al enriquecimiento de las prácticas pedagógicas.
- g. Contar con un criterio Institucional que indique de semestre a semestre el mejoramiento de la calidad docente en cada programa.
- h. Medir el grado de satisfacción de los estudiantes en relación al desempeño docente como parte del mejoramiento de la prestación del servicio.
- i. Cumplir con un requisito institucional que sirva de evidencia para futuros procesos de acreditación.
- j. Otro: ¿Cuál? _____