

# Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea\*

Ángela María Osorio Ospina

Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia  
angela.osorio@upb.edu.co

## RESUMEN

Este artículo constituye una reflexión y un análisis sobre las concepciones que tienen los docentes de educación superior acerca del currículo. El propósito es comprender dichas concepciones a partir de teorías preexistentes y de la propuesta curricular institucional. La investigación se desarrolló en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Medellín, institución de educación superior que cuenta con ochenta y cuatro años al servicio de la educación. El diseño metodológico se soportó en el paradigma cualitativo y, como estrategia de investigación, se utilizó el estudio de caso. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada,

el grupo focal y la revisión documental. Como resultados puntuales se encontró que los docentes comprenden el currículo más desde la práctica que desde la teoría. Esto quiere decir que el currículo no se puede limitar a una planeación de clase o al cumplimiento de unos lineamientos determinados, sino que la labor docente debe contemplar un tiempo adecuado para gestionar el currículo, por lo cual se otorga un lugar preponderante al docente en los procesos curriculares. Finalmente, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones.

**Palabras clave:** concepciones; currículo; docente; Universidad Pontificia Bolivariana.

---

\* Cómo citar: Osorio, A. (2021). Concepciones de los docentes de educación superior acerca del currículo: una mirada contemporánea. *Ciencias Sociales y Educación*, 10(19), 141-166. <https://doi.org/10.22395/csye.v10n19a6>

Recibido: 9 de noviembre de 2020.

Aprobado: 15 de diciembre de 2020.

## Conceptions of Higher Education Teachers about the Curriculum: a Contemporary Look

### ABSTRACT

This article is both a reflection and an analysis on the conceptions that higher education teachers have about the curriculum. The purpose is to understand these conceptions from pre-existing theories and the institutional curricular proposal. The research was developed at the Universidad Pontificia Bolivariana (Bolivarian Pontifex University), Medellín, a higher education institution with 84 years at the service of education. The methodological design was supported by the qualitative paradigm and the case study was used as a research strategy.

The techniques used were the semi-structured interview, the focus group and the documentary review. As specific results, it was found that teachers understand the curriculum more from practice than from theory. The curriculum cannot be limited to class planning or meeting certain guidelines. The teaching work must consider an adequate time to manage the curriculum. A predominant place is given to the teacher in the curricular processes. Finally, some conclusions and recommendations are drawn.

**Keywords:** conceptions; curriculum; teacher; Universidad Pontificia Bolivariana.

## Concepções de professores do ensino superior sobre o currículo: um visual contemporâneo

### RESUMO

Este artigo constitui uma reflexão e uma análise sobre os conceitos que os professores do ensino superior têm sobre o currículo. O objetivo é compreender esses conceitos a partir de teorias pré-existentes e da proposta curricular institucional. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Pontificia Bolivariana, sede Medellín, uma instituição de ensino superior que tem 84 anos ao serviço da educação. O desenho metodológico apoiou-se no paradigma qualitativo, o estudo de caso foi utilizado como estratégia de pesquisa. As técnicas utilizadas foram a entrevista semiestruturada, o

grupo focal e a revisão documental. Como resultados específicos, constatou-se que os professores entendem o currículo mais desde a prática do que desde a teoria, o currículo não se pode limitar ao planejamento das aulas ou ao cumprimento de determinadas diretrizes, o trabalho docente deve contemplar um tempo adequado para gerir o currículo, um lugar preponderante é dado ao professor nos processos curriculares. Finalmente, algumas conclusões e recomendações são feitas.

**Palavras-chave:** concepções; currículo; docente; Universidade Pontificia Bolivariana.

## **Introducción**

La educación superior es garante de formar los futuros profesionales que la sociedad demanda, lo que exige altos niveles de calidad para generar transformaciones permanentes. Una de las principales vías para lograrlo está en el currículo. Por ende, se debe propiciar una comprensión general acerca de este y de la gestión curricular, que se enmarcan en el contexto de un mundo cambiante y globalizado. Estos hacen de la educación superior un proyecto más innovador, integral y competitivo.

En el campo educativo, el currículo constituye una imprescindible carta de navegación. Este se ocupa de lo que los estudiantes deben aprender: estructura los contenidos, saberes y prácticas, bajo el contexto propio de cada institución, en dirección a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes, contextualizados y flexibles. También tiene como objeto el estudio de la cultura y la formación integral de los sujetos desde múltiples posibilidades formativas, para posibilitar la resolución de problemas de la vida cotidiana y el entorno social, lo que constituye uno de los principales fines de la educación.

Cabe anotar que el currículo por sí solo no genera transformaciones, sino que se debe llevar a la gestión curricular, la cual hace parte de la gestión educativa general, que permite la organización y el desarrollo de lo planeado. Grundy (1998) plantea que “el currículo no es un concepto, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” (p.19). Esta definición se acerca a una mirada más amplia del asunto en cuestión, pero también es importante hacer referencia a la gestión. Salas (2003), por su parte, argumenta que la gestión educativa no solo se encarga de atender necesidades y mejorar las organizaciones administrativas, sino también de administrar el currículo partiendo de determinado paradigma educativo.

Cada vez que se introducen cambios en el currículo, los docentes universitarios se enfrentan a una diversidad de conceptos y opiniones frente a los desafíos que este propone; por ende, es importante conocer las concepciones de los docentes y de los directivos docentes para poder determinar si efectivamente se logra lo que curricularmente se diseña.

Las instituciones de educación superior se consolidan como espacios donde se lleva a cabo y se configura el currículo; estos escenarios son formadores por excelencia. ¿Pero qué pasa cuando las concepciones de los docentes son variadas y diversas frente al currículo? ¿La variedad de concepciones frente a este tema enriquece o dificulta procesos institucionales? ¿Cómo aprovechar lo que piensan los docentes para una mejor articulación a las distintas propuestas institucionales y curriculares?

Esta investigación se desarrolló en la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), seccional Medellín, ubicada en el departamento de Antioquia, municipio de Medellín, Colombia. Esta institución de educación superior, de carácter privado, fue fundada en 1936. La inquietud de abordar este tema de investigación se originó a partir de un interés personal y profesional por conocer las concepciones que subyacen frente al currículo y la incidencia de estas en la institución. La presente investigación se inició en el 2017 y se culminó en el 2019. Esta reflexión da cuenta del desarrollo y resultados de la investigación en torno a las concepciones docentes sobre el currículo en la educación superior.

Ejemplificando un poco más el tema a tratar, encontramos docentes en el contexto UPB que asumen el currículo como imposición, un asunto de poco interés, “carreta”, carta de navegación, la columna vertebral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un documento, una guía, un asunto que involucra a toda a la comunidad, entre otros.

Probablemente esta situación genera tensiones, puesto que se pueden hallar puntos de encuentro y desencuentro frente a las concepciones del currículo y de la gestión curricular. Solo en la medida en que se logre identificarlas, analizarlas y comprenderlas se podrá entender la naturaleza de estas. Magendzo (2010) plantea que en el acto de tomar decisiones curriculares siempre estarán en juego determinadas concepciones del mundo. Por tanto, dicho conocimiento no será ni neutro ni arbitrario; hay un trasfondo conceptual, político e ideológico.

En este sentido, esta investigación es una oportunidad para hacer una revisión de dichas concepciones y dilucidar cómo entienden los docentes la categoría de currículo y gestión en la educación superior y, por supuesto, en la misma institución que, para este análisis en particular, se hará especial énfasis en la categoría currículo. Es importante rastrear si los conceptos son entendidos desde las comprensiones teóricas, el saber disciplinar, los lineamientos institucionales, las creencias o si son un asunto inherente al quehacer pedagógico. Cabe resaltar la importancia de las concepciones, ya que de estas depende, en gran parte, la manera en que se diseña el currículo, la implementación y la trazabilidad que se hace del mismo.

Según Feixas (2010), “[l]as concepciones docentes se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno [...] los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior” (p. 1). Esto será relevante en esta investigación, puesto que si se conocen las distintas concepciones que tienen los docentes sobre este tema, se podrán hacer articulaciones curriculares pertinentes en la institución. Por su parte, Pinar (2014), teórico contemporáneo del currículo, expresa que “sólo [sic] a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social” (p. 4).

Indagar sobre las concepciones permite determinar similitudes o diferencias en los conceptos que poseen los docentes o los directivos docentes. Dado lo anterior, se abre la posibilidad de fortalecer la gestión curricular en la institución e introducir ajustes o transformaciones cada vez más contextualizadas, pertinentes, efectivas y eficaces para el mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación se soporta en el paradigma cualitativo porque este busca comprender un fenómeno y una realidad determinada que es interpretada por los individuos. No es cuantificable ni se basa en mediciones. Dentro de este paradigma, se optó por utilizar como estrategia de investigación el estudio de caso, puesto que el interés se centra en las concepciones de los docentes de la UPB Medellín y no en las de docentes de otras universidades o de todo el sistema de educación superior.

Según el alcance, es una investigación descriptiva. La unidad de análisis fueron docentes y directivos docentes de planta (internos). Las técnicas metodológicas de recolección de la información empleadas fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la revisión documental.

## **Antecedentes**

En el rastreo realizado en libros, tesis doctorales, trabajos de grado de maestría y artículos investigativos se pueden encontrar investigaciones sobre gestión curricular, las cuales, en su mayoría, hacen énfasis en un tema u otro (currículo o gestión). En instituciones de educación superior se encuentran investigaciones sobre currículo, las cuales se van afinando en disciplinas específicas del saber (ingeniería, administración, ciencias de la salud, psicología, entre otras); además, son abordadas desde la teoría y la estructura del currículo, mas no se evidencian otros campos curriculares como los contextos, la cultura o las experiencias.

De otro lado, es importante resaltar que son pocas las investigaciones que indagan a la vez por los tres componentes propuestos para esta investigación: concepciones, currículo y gestión con especial énfasis educación superior. Se encuentran trabajos que abordan las concepciones de los docentes en otros niveles educativos. Estos se enfocan en otras temáticas como evaluación, procesos de aprendizaje, convivencia, competencias, entre otras, mas no se centran en concepciones sobre el currículo. La búsqueda se llevó a cabo en diversas bases de datos como Scopus, Dialnet, Redalyc, Google académico, entre otras. Fueron consultadas aproximadamente noventa fuentes, teniendo en cuenta las categorías de currículo, gestión, concepciones y educación superior de manera individual.

A continuación, se presenta una síntesis de autores que han investigado sobre alguna de las categorías conceptuales presentadas anteriormente.

En la investigación sobre *Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias* de la Universidad Autónoma del Caribe, Colombia, realizada en el 2016, los autores García y Rodríguez (2016) plantean que la gestión curricular es tomada por diversos autores como un proceso que transcurre por etapas interrelacionadas de planeación y organización, ejecución y control. En este sentido, afirman:

En los diferentes niveles organizativos del proceso docente, tales como la carrera, asignatura, clase y la tarea de trabajo independiente, se requiere gestionar el currículo mediante las funciones de dirección o administración de un proceso (planificar, organizar, ejecutar, verificar) con una conceptualización didáctica [...] La consecución de estas etapas persigue un mejoramiento permanente de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la institución. Lograrlo requiere implementar y darle seguimiento al currículo diseñado. (García y Rodríguez, 2016, p. 315)

En la misma línea, Gimer, Fernández y Hernández (2010) presentan una propuesta de *Modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios*. Tal propuesta no se centra solo en la gestión del currículo. En ella, dan a conocer las tendencias actuales de la gestión basada en el enfoque de procesos y mejora continua, lo que involucra de manera directa la gestión de los currículos. Esta propuesta permite mirar la gestión del currículo desde un contexto internacional y establecer puntos de encuentro respecto a las estructuras educativas curriculares de América Latina y de Colombia. Destacan la importancia del recurso humano como fundamento para la calidad de la educación.

En el artículo *Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias*, Paricio (2012), basado en la experiencia de la Universidad de Zaragoza, habla acerca de los sistemas de gestión de calidad como una oportunidad para afrontar los retos de la educación superior en España. En este sentido, expresa que, para que sean motores de cambio, es necesaria una revisión permanente de los programas desde una perspectiva interna y no solo como sistemas de aseguramiento de rendición de cuentas externas.

En la tesis doctoral *Estrategias de innovación curricular y su potencial gestión en la universidad del Salvador*, el propósito de Mendoza (2015) era determinar si las estrategias de innovación curricular que se implementan en la Universidad del Salvador se sustentan en una verdadera política educativa curricular para su posterior gestión.

En la indagación sobre concepciones se encuentra un campo amplio de investigaciones desde otras líneas de investigación. Se hallan investigaciones sobre concepciones de evaluación, procesos de enseñanza y aprendizaje, convivencia, práctica docente, entre otras, pero se evidenciaron escasos antecedentes acerca

de concepciones sobre currículo en la educación superior. Aun así, algunos acercamientos sobre este tema son vistos desde otras líneas investigativas en educación.

En *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad*, Patiño y Rojas (2009) exploran las prácticas pedagógicas en la educación superior y el significado que los participantes le dan a diferentes labores académicas dentro del aula. Se centra, entonces, en las actitudes de los docentes frente al qué, el cómo y el para qué del conocimiento académico. Lo valioso de esta investigación radica en la indagación que se hace desde las subjetividades, lo que implica otros acercamientos al conocimiento desde lo simbólico, los imaginarios y las prácticas. Este asunto permite dimensionar el papel del sujeto dentro de la sociedad.

En el artículo *Enfoques y concepciones docentes en la universidad*, Feixas (2010) afirma que los enfoques y concepciones de los docentes cobran un papel relevante, específicamente desde los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación superior. Es de resaltar la definición que la autora ofrece sobre las concepciones, las cuales se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores dan a un fenómeno.

### **Marco teórico**

Este apartado presenta, de forma sucinta, los referentes teóricos que fundamentaron la investigación. Existe un grupo considerable de teóricos que han abordado el estudio del currículo y de las distintas categorías expuestas a lo largo de la investigación. Por ello, se hace necesario una clasificación teniendo como referente las categorías conceptuales.

### **Una aproximación a las concepciones desde el ámbito educativo**

Para iniciar, es de suma importancia resaltar, dentro de las concepciones, las subjetividades, ya que estas permiten la interpretación de las realidades desde las distintas maneras que poseemos para mirar el mundo. En este sentido, Patiño y Rojas (2009) afirman: “Algunos autores han asumido el problema de las subjetividades como eje fundamental para la comprensión de las acciones sociales y de las dinámicas comunicativas” (p. 94). Por ello, las concepciones no solo se deben abordar desde lo epistémico, sino también desde el campo práctico que lleva consigo cualquier estudio o análisis de realidades.

Asimismo, en el campo pedagógico las concepciones y el discurso del profesor parten de un conocimiento, un contexto y una historia de vida. Gualteros y Córdoba (2010) dan cuenta de cómo la forma de enseñar no solo depende del saber disciplinar, sino de su contexto. Abordan la visión de la enseñanza

desde una concepción de conocimiento ligado a la acción, con lo que se supera lo meramente técnico y cuestionan el campo de la formación del profesor en lo referente a qué conocen los educadores, cómo llegan a conocerlo y cómo podrían mejorar ese conocimiento. De ahí que las concepciones de los docentes frente a los procesos educativos no solo parten de lo epistémico, sino de todo aquello que circunda su experiencia y proceso de vida.

Existen unos supuestos básicos al abordar las concepciones, entre los cuales cabe mencionar: la visión del profesor como sujeto reflexivo y racional capaz de tomar decisiones, emitir juicios, poseer creencias y generar rutinas; considerar que sus pensamientos inciden e incluso determinan su conducta en el aula; y convenir que la reflexión y el pensamiento del docente se entienden desde las dimensiones explícita e implícita (Gualteros y Córdoba, 2010).

Por su parte, desde lo curricular, Magendzo y Donoso (1992) asumen una postura muy pedagógica que fortalece las concepciones en el campo educativo:

El desarrollo curricular no es una tarea que se realice de manera arbitraria, neutra o desprovista de un norte orientador. Esto se debe a que, en el proceso de desarrollo curricular, está en juego una concepción de hombre y de sociedad y por consiguiente un sistema valórico [...] la concepción curricular asumirá un punto de vista sobre el conocimiento: sobre su origen, veracidad, naturaleza, etc. [...] se pronunciará sobre la relación que la educación establece con la sociedad y su transformación. (p.34)

De otro lado, Prieto (2007) plantea que las instituciones de educación superior se preocupan cada vez más porque la docencia sea una actividad efectiva. De igual manera, prestan especial atención a lo que piensan los profesores y la manera en que sus concepciones determinan en parte su acción frente a la didáctica y el aprendizaje de los educandos. Por otro lado, el autor señala la importancia de la reflexión que los profesores hacen en el aula, lo que permite pensar en la interpretación del por qué los profesores establecen sus propias concepciones.

Dentro de esta búsqueda, según Perdomo (2015), las concepciones pueden variar de acuerdo con la cultura, las costumbres, el saber específico o a las creencias. De esta manera, hace evidente que el saber pedagógico no solo se da desde las teorías, sino desde las construcciones que cada individuo elabora en relación con los otros y con los objetos. En este contexto, Pajares (1992) señala:

Algunos teóricos establecen la misma categoría para creencias, conceptos, concepciones, entre otros. Pajares sustenta que son términos complejos que ponen de manifiesto una mutabilidad dependiendo del dominio o la disciplina desde la cual se aborde, esa mutabilidad se puede ver reflejada en diversas acepciones como: juicios, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, teorías implícitas, procesos mentales, perspectivas, entendimiento, entre otros. (Citado en Perdomo, 2015, p. 29)

Por su parte, Dworkin (1986) hace una distinción entre concepto y concepción: el primero alude al significado teórico y general de un término, mientras que el segundo hace referencia a la forma de llevar a la práctica un concepto. A su vez, La Madriz (2010) —citando a Giordan y De Vecchio (1987)— define las concepciones como el conjunto de ideas coordinadas y de imágenes coherentes y explicativas que utiliza el aprendiz para razonar una situación problema.

Encontramos, pues, que existe una diversidad de conceptualizaciones frente a las concepciones, pero se podría decir que en su mayoría están relacionadas con aquellas representaciones mentales que pueden dar significado a una situación vivencial y que determinan ciertas actitudes y comportamientos. Para el presente proyecto de investigación se asume una cercanía conceptual con Pajares (1992) —citado en Perdomo (2015)— puesto que reconoce el término en sus distintas acepciones, del cual es importante resaltar los juicios personales que influyen las acciones y discursos. De igual manera, Magendzo (1992) y Gualteros y Córdoba (2010) tienen posturas claras desde lo educativo que develan lo importante que es reconocer la postura de los docentes frente al objeto, que para este caso es el currículo y la gestión del currículo.

### **Teorías curriculares**

Se dice que el término currículo es polisémico y ha sido entendido de diversas maneras según el contexto y el autor. El término *curriculum* procede del vocablo latino *currere* que significa “carrera” y hace referencia al camino recorrido (Kemmis, 1998). Los estudiosos de este tema sitúan el nacimiento del currículo como área específica de teorización en 1918 con la publicación del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, quien lo definió como una serie de experiencias escolares dirigidas a completar y perfeccionar el desarrollo de las habilidades de los alumnos. El currículo debe preparar para decidir asuntos de la vida adulta (Bobbitt, 1918, citado en Bolívar, 2008).

Como bien lo han expresado muchos estudiosos de este tema, existen tantas definiciones como autores. Por ello, Kemmis (1998) expresa lo siguiente en su texto *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*:

los teóricos del curriculum [sic] suelen contestar preguntas como estas mediante una definición del mismo, normalmente comienzan revisando las definiciones alternativas existentes, para una vez hechas las distinciones que creen pertinentes, conseguir una clara comprensión del curriculum [sic] y enunciar una definición. (p. 28)

Siguiendo el paradigma anterior, a continuación observaremos algunas conceptualizaciones que permiten una mirada holística.

Tyler (1973), citado en López (2000, p. 25), dice que el currículo es como un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe la práctica pedagógica más adecuada para alcanzarlos. Johnson (1970), citado en Kemmis (1998), menciona que el currículo especifica los resultados que se desean obtener del aprendizaje y hace referencia a los fines como resultado de este. Taba (1974), muy cercana a la teoría de Tyler, afirma que el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo. Este modelo tiene como eje cuatro preguntas básicas: “¿Qué fines desea alcanzar la institución educativa? ¿Qué tipo de experiencias pueden ayudar a alcanzar esos fines? ¿Cómo organizar, en forma eficaz, esas experiencias? ¿Cómo comprobar que los fines fueron alcanzados?” (Taba, 1974, pp.10-11).

Según se observa, estas primeras definiciones de currículo nos ponen en la línea de los currículos técnicos o también llamado por objetivos, el cual está orientado a un programa o contenido específico. Este currículo establece unos objetivos o fines educativos, direcciona los procesos de enseñanza y aprendizaje y su principal finalidad es instruir, controlar y transmitir. El maestro está llamado a cumplir con las estrategias que se fijan, por lo cual se convierte en transmisor de conocimiento, repetidor y acrítico. Los estudiantes, por su lado, se convierten en sujetos receptores, pasivos y memoristas.

Álvarez (2010) expresa lo siguiente frente al *currículo técnico*: “Se creía que, si se enunciaban muy bien los objetivos, ello garantizaría que el producto era más cercano a lo que los objetivos proponían” (p. 71).

Explorando teóricos más contemporáneos, encontramos a Stenhouse (1985) que plantea “El curriculum [sic] es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (p. 194).

Tobón (2015), desde el enfoque socioformativo, asume el currículo como un proceso específico de acuerdo y negociación entre las instituciones y las personas respecto a la formación integral y el aprendizaje de competencias en los diferentes saberes. En este sentido, tiene como propósito favorecer la autorrealización, la construcción del tejido social y el desarrollo económico.

De otro lado, para Pansza (1989) el currículo consiste en:

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. (p. 21)

Sacristán (2002), a su vez, reflexiona sobre el currículo como práctica en un contexto. Hace énfasis en que no será fácil mejorar la calidad de la enseñanza si no

cambian los contenidos, procedimientos y el análisis del contexto, y afirma que a las reformas curriculares debe unirse la formación de los docentes. También apunta: “el currículo es un proceso de naturaleza social. Cualquier diseño es abierto por necesidad, y nunca determinará totalmente la práctica” (Sacristán, 2002, p. 236).

Más aún, Grundy (1998) analiza que este no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto quiere decir que el currículo no es un concepto absoluto. Para la autora, el currículo es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Por su parte, Apple (2008) asume una posición muy crítica de la educación y el currículo y trata los siguientes postulados: ¿De quién es el conocimiento que se enseña y de quién no? ¿Quién se beneficia de la educación y quién no? ¿Qué podemos hacer para que la escuela sea más crítica y más democrática? En este sentido, Apple (2008) afirma: “Llegados a este punto quiero afirmar que el problema del conocimiento educativo, de lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de distribución más amplia de los bienes y servicios de la sociedad” (p. 64).

Para Pinar (2014) el currículum es aquello que el ministerio requiere que ellos enseñen, esto es, los lineamientos o programas publicados, unos *syllabus* o tal vez una lista de libros que hay que leer. También señala que su concepto de currículo encierra varios significados. En este sentido, afirma que el currículum es un “concepto altamente simbólico, una conversación compleja que enlaza las experiencias del presente, del pasado y del futuro” (Pinar, 2014, p. 38).

Frente al currículo oculto, Sacristán (2002) plantea en sus discernimientos que existe lo oculto y lo manifiesto, lo cual resulta fundamental aclarar. En este sentido, afirma: “la realidad no se reduce a lo que parece evidente de forma más inmediata, es preciso escudriñar en ella, descubrir lo que no es manifiesto” (Sacristán, 2002, p. 152). De allí que el currículo no solo está constituido por aquello que la escuela ofrece, según sus propósitos, sino por una serie de aprendizajes que son incorporados por los estudiantes en los distintos ambientes escolares.

Desde el punto de vista de Torres (2016) sobre el currículo oculto, este afirma que son aquellos aprendizajes que los estudiantes aprenden y que los profesores no tienen intención de enseñar.

El currículo oculto “va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente” (Barriga, 1995, p. 8).

Según esta revisión teórica, es evidente la pluralización y caracterización del término currículo, el cual depende del concepto que tenga el autor. Aun así, es

importante resaltar las convergencias de los autores contemporáneos que, en su mayoría, denotan la responsabilidad social y ética que trae consigo el currículo. También es posible una diferenciación entre los postulados clásicos y la evolución de la teoría curricular que, para el caso de esta investigación, se da en el contexto de la educación superior y permite reflexionar si la educación ha estado centrada en las disciplinas o se ha avanzado, según las teorías contemporáneas —competencias sociocríticas, socioformativas, axiológicas, complejas, entre otras— en la formación integral que se acerque a un perfil de profesional crítico capaz de dar respuesta a las necesidades que demandan los contextos.

Cabe resaltar el papel relevante que se da al docente en los procesos curriculares institucionales, puesto que su accionar no debe ser meramente técnico ni transmitir un saber. Por el contrario, los nuevos escenarios exigen un docente reflexivo, analítico, investigador y cada vez más humano. De igual forma, se debe tener presente en el diario accionar del maestro el currículo que no está explícito ni es evidente, puesto que allí se aloja en gran medida parte de la apuesta formativa. La teoría articulada a las concepciones docentes permitirá enriquecer los argumentos y la reflexión en el campo curricular.

### **Marco metodológico**

Esta investigación se soporta en el paradigma cualitativo, porque busca comprender un fenómeno, unos individuos y un contexto. No es cuantificable ni se basa en mediciones. Según el alcance, es una investigación descriptiva, ya que busca describir, en función de los objetivos, las concepciones sobre currículo que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín y así poder comprender y recoger los aspectos más característicos. Shuster et al. (2013) expresan:

[Esta] investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. (p. 121)

Dentro de este paradigma, se opta por un método hermenéutico que, en términos de Ortiz (2013), consiste en “los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado” (p. 15). Según Gadamer (1998), nunca podremos tener un conocimiento objetivo del significado de un texto o de cualquier otra expresión, ya que siempre estaremos influidos por nuestra condición de seres históricos con nuestros valores, normas, pensamiento y estilo de vida.

Dado lo anterior, se utilizó como estrategia de investigación el estudio de caso, puesto que el interés se centra en las concepciones de los docentes de la UPB Medellín y no en las concepciones de docentes de otras universidades o de todo el sistema de educación superior. Un estudio de caso implica el análisis y presentación detallada, bien sea de un sujeto, de una institución o de un grupo.

La unidad de análisis fueron docentes y directivos docentes de planta (tiempo completo), en tanto estos tienen unas obligaciones relacionadas con el currículo y con la gestión. Se procuró que las personas incluidas fueran de programas distintos para abarcar a toda la universidad y alcanzar así una mirada más holística. Se contó con la participación de un docente por escuela y se seleccionaron algunos docentes que estuvieran en comisión administrativa, dado que estos tienen responsabilidades específicas frente a la gestión del currículo y, de ese modo, se puede ampliar el campo de las concepciones a indagar. Definidos los criterios, la muestra seleccionada fue de ocho docentes de aula, uno de cada escuela y cuatro docentes en comisión administrativa, que podrían ser: decano, director de facultad o coordinador de programa (figura 1).

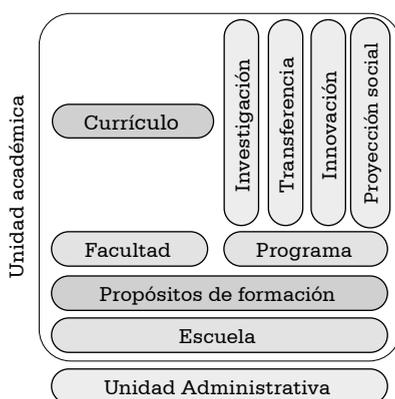


Figura 1. Unidades académicas

Tomado de: <https://www.upb.edu.co/es/estructura-academica>

Fuente: elaboración propia

La estructura académica de la universidad está conformada de la siguiente manera:

[cuenta con] unas unidades y dependencias de apoyo administrativo y unas unidades académicas. Estas últimas se dividen de la siguiente manera: Escuela: comprende y articula una o varias facultades o programas académicos referidos a una misma área de conocimiento. Facultad: ofrece uno o varios currículos académicos de formación profesional. Programa: propuesta académica que ofrece formación básica, profesional, avanzada o complementaria. (UPB, s. f.)

Las técnicas metodológicas de recolección de la información que se emplearon fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la revisión documental. Los instrumentos utilizados, tanto para la entrevista a docentes como para el grupo focal, fue una guía con preguntas abiertas y básicas que permitieran dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación; las preguntas tenían un diseño abierto para que el docente se pudiera desplegar en el discurso curricular. El grupo focal utilizó la misma guía de preguntas. La finalidad del grupo focal era generar y analizar la interacción entre los participantes y discutir las mismas preguntas para construir grupalmente significados y llegar a unas conclusiones. Las entrevistas individuales de los docentes y la del grupo focal fueron grabadas en audio y luego transcritas en Excel. Una vez elaborado el documento, se procedió a hacer una lectura rigurosa de su contenido con el fin de identificar las categorías. Para organizar la información fue necesario diseñar un cuadro, a manera de rejilla, en el que estas se agruparon. A partir de allí, se llevó a cabo la preescritura que permitió determinar la ruta a seguir.

A continuación, se presenta la caracterización de los informantes (tabla 1). También se muestra, de forma ejemplificante, la siguiente matriz de consistencia (tabla 2) presenta la categoría de análisis con los respectivos códigos que se utilizaron para almacenar la información en Atlas ti, la relación con algunas de las preguntas de las entrevistas, algunos fragmentos de la información brindada por los informantes, la frecuencia y el comportamiento de las subcategorías al momento de la codificación.

Tabla 1. Caracterización de los informantes

Docente	Edad (años)	Sexo	Nivel de formación	Escuela	Tiempo de vinculación (años)
DB1	50	M	Mg	Ingeniería	30
DV2	34	F	Mg	Ciencias de la Salud	12
DE3	35	M	PhD	Derecho y Ciencias Políticas	12
DR4	55	M	PhD	Economía, Administración y Negocios	23
DG5	51	M	PhD	Teología, Filosofía y Humanidades	28
DA6	58	F	PhD	Arquitectura y Diseño	26
DC7	52	M	Mg	Escuela de Educación	30
DS8	47	M	PhD	Ciencias Sociales, Comunicación y Periodismo	20
GF	52	M	Mg	Escuela de Educación	32
GF	36	M	Mg	Economía, Administración y Negocios	12
GF	47	M	PhD	Derecho y Ciencias políticas	25
GF	35	M	PhD	Ingeniería	8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Matriz de consistencia

Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas	Categoría	Subcategorías	Código	Fragmentos
¿Qué concepciones tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín, acerca del currículo y la gestión curricular institucional?	Comprender las concepciones que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín, acerca del currículo y su impacto en los procesos de gestión curricular institucional.	Identificar las concepciones que tienen los docentes de educación superior de la UPB Medellín sobre gestión curricular.	¿Qué es el currículo, que concepción tiene de él?  ¿Qué elementos componen el currículo?  ¿Qué función cumple el currículo en la educación superior?  ¿Conoce la definición de currículo que assume la UPB?  ¿Sabe usted en cuál documento institucional aparece la definición?	Currículo	Concepciones del currículo	CPC	“Para mí el currículo, es el recorrido, es como el centro del proceso de formación...no solamente entendido como ese plan de estudios, es el proceso de formación del estudiante” (DV2, comunicación personal, día de mes de año).  “Quizás uno de los errores que cometemos, de entender que el currículo es un documento y no entender que el currículo es un proceso” (DE3, comunicación personal, día de mes de año)  “El modelo pedagógico, están todas las didácticas y las metodologías que se vayan a aplicar en los distintos cursos, está el perfil de los docentes y el tipo de docente que se requiere” (DB1, comunicación personal, día de mes de año).
					Componentes estructurantes del Currículo	CC	

Pregunta	Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas	Categoría	Subcategorías	Código	Fragmentos
							<p>"Comprende: el propósito de formación, el perfil del egresado y por lo tanto el perfil de ingreso; tiene el asunto de los problemas, identificación de los problemas que va a solucionar o va a entrar a intervenir el egresado, tiene concepto por supuesto de la formación profesional, de la formación disciplinar e investigativa" (DR4, comunicación personal, día de mes de año).</p>
							<p>"Para mi currículo no solamente es lo que se plantea sino cómo se lleva a la práctica" (DV2, comunicación personal, día de mes de año).</p> <p>"Pretende que no solo el estudiante se forme en un saber, sino que pueda mirar otras disciplinas" (DC7, comunicación personal, día de mes de año).</p>
							<p>Funciones del currículo</p> <p>FC</p>

Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con la investigación cualitativa y el enfoque hermenéutico de esta investigación, la herramienta utilizada para la transcripción textual de las entrevistas semiestructuradas fue Microsoft Excel —se requirió de dos mil cuatrocientos noventa horas de transcripción aproximadamente—. Luego se utilizó la versión 7 del *software* Atlas.ti para el proceso de codificación y el análisis de los resultados.

Los documentos son la historia viva de las instituciones, grupos o personas; estos recogen una serie de experiencias y vivencias que serán fundamentales para reconocer lo que antecede al presente. Para la investigación fue fundamental el rastreo documental, puesto que la UPB es una institución de trayectoria y resulta importante reconocer su historia y evolución, concretamente, frente a la gestión del currículo.

Para este caso se hizo un análisis de documentos institucionales que tienen estrecha relación con el currículo y la gestión curricular. La plataforma de la UPB fue un apoyo fundamental para el rastreo de información, puesto que la mayoría de los documentos institucionales reposan allí.

Para la recolección de la información se utilizó una rejilla de revisión documental que contiene ubicación del documento, cita o evidencia, palabras claves, conclusiones y comentarios (tabla 3). Esto permitió tener mayor referencia para el trabajo en relación con los objetivos planteados, establecer categorías de análisis y contrastar la información con el resultado de las entrevistas.

Tabla 3. Rejilla de análisis documental

#	Tipo de documento	Cita o evidencia	Palabras clave	Comentarios	Conclusiones
1	PEI	“Fortalecimiento de los programas académicos existentes, creación de nuevas facultades para responder a los cambios en el proceso de desarrollo industrial y social del país y a las transformaciones en la Iglesia” (UPB, 2016, pp.15-16).	Programas académicos, cambios, procesos.	Es importante evidenciar cómo, desde PEI, se plantean innovaciones y transformaciones que contribuyan al desarrollo académico y social.	Se evidencian procesos de integración y transformación que permiten responder a los contextos y necesidades locales, nacionales e internacionales.
2	PEI	“La construcción de capacidades humanas y competencias tendientes a la estructuración de perfiles más humanos, competitivos y productivos” (UPB, 2016, p. 22).	Capacidades humanas, perfiles, competencias, productividad.	Me evocó el texto de Tobón. Creo que este apartado resume muy bien lo que es la universidad y su norte. Lo que denomina desarrollo integral, se ve reflejado en su apuesta académica, siempre con la finalidad de no solo formar en lo académico, sino en lo humano.	La institución tiene un proceso de formación muy claro: formar en el ser. ¿Esto es el ser humano?
3	Modelo pedagógico	“El modelo pedagógico integrado privilegia el aprendizaje, la posición activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento, el papel de mediador del profesor, la relación profesor-estudiante basada en el diálogo y guiada por el reconocimiento de la dignidad del otro como persona, la investigación, sin descartar el método expositivo, el trabajo experimental, la práctica y las actividades independientes debidamente acompañadas” (UPB, 2015a, p. 1).	Modelo pedagógico, aprendizaje, diálogo, guía, investigación.	El modelo pedagógico es muy completo, ya que toma al estudiante como un sujeto activo que también es responsable de su proceso de formación, pero sin dejar de estar acompañado por el docente. De esta manera se fortalece la autonomía, y el aprendizaje se da en forma colaborativa. En este sentido se unen los elementos prácticos con los teóricos para la adquisición de aprendizaje significativo.	Hay una propuesta de formación articulada a las capacidades y competencias. Dicha formación se debe triangular con el resultado de las entrevistas para establecer cómo y en qué medida se da cumplimiento al modelo pedagógico o cómo lo conciben los docentes.

Fuente: elaboración propia con base en datos del *Modelo pedagógico integrado* (UPB, 2015) y del *Proyecto Educativo Institucional* (UPB, 2016).

## **Resultados**

A continuación se presenta la discusión de los resultados obtenidos a la luz del marco teórico y de triangular la información de las diferentes técnicas de investigación.

Los elementos del análisis sobre las concepciones del currículo indican que, tanto los docentes como los directivos docentes, tienen en su discurso una concepción de currículo muy articulada a su práctica cotidiana, sus vivencias y a lo que está declarado por la institución. También es evidente que, dependiendo del nivel de formación de los sujetos y de la escuela (facultad) a la que pertenecen, se presentan posturas que van desde lo holístico hasta lo crítico, como lo definen diversos autores. A partir de este hallazgo se puede afirmar que pocos docentes tienen una concepción curricular desde una teoría específica, pero soportan su saber a partir de la experiencia, la práctica y el trasegar en la institución; esto ratifica que la experiencia contribuye a producir conocimiento. Gualteros y Córdoba (2010) convalidan lo anterior cuando plantean que existen unos supuestos básicos al abordar las concepciones, entre los cuales mencionan: creencias, rutinas, juicios, entre otros.

Una de las posturas más representativas encontradas en los informantes es la comprensión de que el currículo no es un plan de estudios ni un documento, y lo asumen como una guía dentro del proceso de formación. También lo precisan como un saber en relación con la enseñanza y el aprendizaje: es un asunto de la vida que tiene que ver con lo social y el saber pedagógico. Estos conceptos permiten superar la mirada del currículo técnico o por objetivos. En este sentido, Tyler (1986) plantea que el currículo significa un documento que fija por anticipado los resultados del aprendizaje de los alumnos y prescribe las prácticas pedagógicas para alcanzarlos.

Se podría afirmar que si los docentes conjugaran su práctica cotidiana con la formación pedagógica y curricular sería posible llegar a experiencias mucho más amplias en este campo. En este sentido, Díaz (2000) plantea, por ejemplo, que las concepciones teóricas son importantes para que se fundamente la práctica.

Respecto a las tendencias del currículo en un mundo globalizado y contemporáneo, Grinberg y Levy (2009) ven el currículo desde sus implicaciones sociopolíticas y culturales, y plantean que es importante que las escuelas y los docentes creen espacios de debate, reflexión y diseño de este, pensando tanto en lo que lo que están enseñando como en lo que van a enseñar. Por su parte, Sacristán (2002) afirma que el currículo es un proceso de naturaleza social, por lo que cualquier diseño es abierto por necesidad y nunca determinará totalmente la práctica. En síntesis, tanto la teoría como la práctica son soportes que fundamentan los procesos curriculares. Ambos aspectos son fundamentales según las respuestas de los informantes.

Otro hallazgo importante es que, si bien los docentes no tienen cercanía con ninguna teoría curricular, sí la tienen con los lineamientos curriculares institucionales, donde se reconoce que la principal función del currículo es la formación integral por capacidades humanas y competencias, lo que hace evidente una gran identidad y cercanía con los principios educativos de la universidad (UPB), labor que ha venido desarrollando la institución de forma permanente y continua para la apropiación de estos. El enfoque por capacidades humanas busca educar en y para los derechos básicos y sociales y propende por el respeto a la dignidad humana. Por otro lado, las competencias se entienden institucionalmente como una manera responsable de actuación del sujeto en diferentes situaciones y contextos de la vida personal y social (UPB, 2015b).

Cabe anotar la importancia que los informantes dieron al currículo oculto, lo que denota que no solo se forma a una persona con lo planeado y establecido, sino con todo aquello que el estudiante incorpora a través de su estancia en la institución. Pansza (1989) hace referencia a dicho concepto como lo no explicitado, lo que se da como fruto de las relaciones sociales. Las fuentes documentales institucionales hacen referencia al desarrollo de las capacidades humanas y competencias, así como a la formación integral de la persona y a la estructuración de perfiles más humanos, competitivos y productivos. Lo anterior permite asumir que los docentes no solo están prestos a trabajar el currículo desde lo establecido, sino desde los contextos, las necesidades y el reconocimiento de las nuevas generaciones que llegan a la institución. Un ejemplo de ello son los estudiantes con modos de aprendizajes diversos, problemas afectivos, carencias, soledades, generación nativa de las TIC, entre otros. Por ende, el currículo oculto es una buena opción para prestar especial atención a todo aquello que no está escrito y para no quedarse en límite solo de lo que está diseñado. Así lo expresa Sacristán (2002) cuando dice que la realidad no se reduce a lo evidente, sino que es preciso escudriñar en ella.

Por otra parte, en términos de las estructuras del currículo, se puede afirmar que los docentes las conocen, mas no hay trascendencia de las mismas. Esta situación se explica, según los informantes, por un hecho que lo determina, esto es, el manejo del lenguaje curricular y los formatos que cambian con relativa rapidez, lo que genera movimientos de forma pero no de fondo. Parecer ser que las estructuras, en vez de representar una fortaleza para entender y gestionar el currículo, entorpece la comprensión y los procesos asociados al mismo. Para consolidar las estructuras y el lenguaje curricular y hacerlos más efectivos, es importante que los cambios se generen de acuerdo con las necesidades y las finalidades claras y específicas. También se debe vincular a los docentes en las dinámicas de un mundo cambiante y globalizado, que demandan un pensamiento complejo, y a veces desde el caos, donde los conceptos no son estáticos, sino que, por el contrario, el currículo siempre será flexible y cambiante.

Los directivos docentes, al ejercer funciones administrativas, se muestran más empoderados frente a los componentes estructurantes del currículo y reconocen en ellos un asunto organizacional necesario que permite la proyección y la estabilización de procesos. Esta postura se asemeja mucho a la de Sacristán (2002) cuando plantea que las estructuras de un currículo se deben agrupar en torno a problemas básicos.

De otro lado, los docentes son enfáticos en afirmar que, a veces, la gestión del currículo se ve reducida solo a programar cursos, al diseño de una carta descriptiva, o a atender lo que el director del programa asigne, como entrevistas, diligenciar algún formato, un informe, asistir a una reunión, entre otras actividades. Aunque existen buenas intenciones de gestionar el currículo, finalmente se termina haciendo poco, según ellos, por la falta de tiempo. Consideran que el espacio que se asigna en la labor docente para preparar clases, evaluar y atender a los estudiantes se reduce a “minutos”, por lo que no se alcanza a hacer gestión del currículo de forma eficaz. Los docentes también hacen un llamado para que los directivos docentes sean realmente líderes de la gestión curricular, puesto que a veces no se comunican oportunamente los direccionamientos institucionales o se demoran en la implementación de los procesos por tránsito de la información que sale de la alta dirección hasta llegar a la facultad. Por tanto, se debe ser más efectivo en la comunicación y regular lo que corresponda a cada actor para que el currículo no pierda validez ni pertinencia.

Otro de los elementos identificados es que los informantes, en especial los docentes, hacen una gran diferenciación entre el docente interno y el externo, dado que el mayor número de docentes de la institución son externos (hora cátedra). Sustentan que un docente de cátedra no tiene ningún interés en conocer o gestionar el currículo, porque se le paga solamente por hora efectiva de clase o porque el mismo curso que tiene preparado lo dicta igual en distintas universidades. A lo sumo, lo que puede pasar es que se le entregue una carta descriptiva y se acomode a ella, pero no hará grandes esfuerzos por transformar o gestionar el currículo. Este aspecto emergente en la investigación no solo es un asunto importante a revisar en nuestra universidad, sino en general en la educación superior, puesto que constantemente se habla de políticas educativas para la calidad, las cuales deben involucrar al docente y bridle mayores garantías e incentivos para fortalecer la identidad institucional y para que “transforme a la educación superior en una institución proactiva que responda a las demandas reales de la sociedad” (García, Restrepo y Restrepo, 2007, p. 29).

Para finalizar, según Casassus (1999), en términos de la gestión educativa, los modelos se van ajustando y la reestructuración es una forma de dar respuesta a las limitaciones que presenta el modelo anterior, mas no lo invalida. Después de recoger los hallazgos y construir esta discusión, se develan procesos curriculares

importantes para tener en cuenta con el fin de hacer trazabilidades pertinentes o “ajustes” a partir de las concepciones de los docentes como actores fundamentales en el desarrollo curricular. El objetivo de esto es enriquecer y fortalecer los procesos institucionales desde lo pedagógico, lo administrativo y la proyección a la comunidad.

## Conclusiones

Las concepciones de los docentes de educación superior de la Universidad Pontificia Bolivariana sobre currículo están dadas desde la práctica, el saber disciplinar y desde los diversos momentos culturales e históricos que han vivido los docentes. No se evidencia apropiación de modelos curriculares desde un punto de vista teórico, lo cual ratifica que la experiencia contribuye a producir conocimiento.

Queda desvelado que la gestión curricular no se puede limitar a una planeación de clase o a cumplir con unos lineamientos curriculares determinados, sino que es necesario establecer dentro de la labor docente un tiempo adecuado para gestionar el currículo en términos de la investigación, la innovación, la ejecución de proyectos, la discusión entre pares, la construcción de cartas descriptivas en comunidad, entre otras. De esta manera, se puede hacer del currículo un agente dinamizador de la formación integral y los saberes para garantizar la calidad de la educación y la consecución de objetivos de orden mundial, nacional, local e institucional.

Existe un gran reconocimiento por parte de los informantes del enfoque institucional por capacidades humanas y competencias, al igual que del modelo pedagógico que se debería aprovechar al máximo para la gestión curricular en las distintas escuelas, facultades o programas, en tanto que estos documentos se encuentran en consonancia con las tendencias y necesidades del mundo actual.

El currículo oculto fue una concepción muy recurrente en los informantes, puesto que su asunción permite revisar permanentemente la práctica docente y ajustar los currículos a las necesidades de los estudiantes, el contexto y la sociedad. De igual manera, esta categoría devela que los docentes y directivos docentes han interiorizado el enfoque por capacidades humanas y competencias, donde el ser y la dignidad humana son fundamentales en los procesos formativos.

Los docentes y directivos docentes reconocen que el currículo no es un asunto vertical y propio de la vicerrectoría académica o de los entes administrativos, sino que es un asunto transversal a todas las instancias y comunidad en general.

Los resultados de la presente investigación otorgan un lugar preponderante al docente dentro de los procesos curriculares. Estos son determinantes en

la formación de los educandos, en tanto deben poner en ejecución lo que está declarado en el modelo pedagógico de la institución. Su lugar debe ser el de un mediador-tutor que favorezca el pensamiento crítico y la formación en capacidades humanas y competencias para la transformación social y humana.

Cuando las concepciones docentes se soportan solo a partir del saber disciplinar, se evidencia en el docente menos compromiso con los procesos curriculares y con el enfoque institucional, lo cual lleva a una baja participación en procesos pedagógicos y de gestión.

Las concepciones curriculares de los docentes inciden categóricamente en el mejoramiento o detrimento de los procesos curriculares y, por ende, en la consecución de metas institucionales y educativas.

Para promover una adecuada gestión curricular institucional, es necesario tener en cuenta las concepciones de los docentes, en lo que respecta al currículo, para direccionar de manera más pertinente y contextualizada, fortalecer y dinamizar el trabajo colaborativo. También es importante alinear teoría, práctica y experiencia para subvencionar el camino de un adecuado proceso de implementación.

## **Recomendaciones**

Se debe fortalecer, con los docentes, la relación de la concepción de currículo. Por ejemplo, esto se puede hacer con otros procesos institucionales en torno a la investigación, la innovación, la construcción permanente de los saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad para hacer de este no solo un concepto "políticamente correcto", sino un proceso que permita dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones.

Se precisa mayor vinculación de los docentes de hora cátedra en las propuestas educativas, puesto que estos, por el poco tiempo que permanecen en la institución, participan poco de los procesos curriculares. Esta situación limita la articulación y la consecución de algunos objetivos.

Reconocer las distintas concepciones docentes frente al currículo facilitan el diálogo, el intercambio de experiencias, la identidad institucional y la participación activa de los docentes y directivos docentes en las gestiones administrativas, académicas, pedagógicas y de proyección social. Quedan también desafíos para los futuros investigadores. Estos desafíos consisten en buscar la forma de implementar y articular las concepciones en las distintas etapas de la gestión del currículo: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Además, es importante crear propuestas más innovadoras y espacios para la

reflexión, sistematización y articulación con las nuevas apuestas educativas. De esta manera, se podría continuar con la consecución de mejores acciones pedagógicas para los futuros profesionales, al tiempo que se garantice el cumplimiento de los lineamientos curriculares, el enfoque, el modelo pedagógico, la misión y la visión institucional.

## Referencias

- Álvarez, M. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2550>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo* (3ª ed.). Artmed Editora.
- Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum de la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe.
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos. En Unesco (ed.), *La gestión: en busca del sujeto. Seminario Internacional "Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa"* (pp. 13-28). Unesco-Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>
- Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Icfes.
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Harvard University Press, Cambridge (Mass).
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 16(2), 1-27. <https://doi.org/10.7203/relieve.16.2.4134>
- Gadamer, G. (1998). *Verdad y método* (vol. II). Ediciones Salamanca.
- García, B., Restrepo G. y Restrepo, L. (2007). *Las competencias: comprensión de los sistemas de la vida, el conocimiento y los contextos*. UPB.
- García, M., y Rodríguez, F. (2016). Gestión curricular universitaria en la adaptación al enfoque de competencias. *Opción*, 32(11), 314-335. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21950>
- Gimer, I., Fernández, E. y Hernández, L. (2010). Propuesta de modelo para mejorar la gestión de procesos educativos universitarios. *Ingeniería industrial*, 31(2), 1-6. <https://rii.cujae.edu.cu/index.php/revistaind/article/view/294>
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Gualteros, W. y Córdoba M. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, 8(15), 15-32. <https://doi.org/10.15332/s0124-5805.2010.0015.01>
- Kemmis, S. (1998), *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Moratas.

- La Madriz, J. (2010). Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 11(1), 79-96.
- López, N. (2000). *Retos para la construcción curricular*. Magisterio.
- Magendzo, A. (2010). Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, (52).
- Magendzo, A., y Donoso, P. (1992). Teorías del currículo y concepciones curriculares. En A. Magendzo y P. Donoso (eds.), *Diseño curricular problematizador: una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica* (pp. 33-44). IIDH-PIIE.
- Mendoza, R. (2015). *Estrategias de innovación curricular y su potencial gestión en la Universidad de El Salvador (Sede central)* [tesis doctoral, Universidad de Granada; Universidad de El Salvador]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/43357>
- Ortiz, D. (2013). Epistemología de investigación cuantitativa y cualitativa: Paradigmas y objetos. *Revista de clases historia*, (48), 2-23. <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/ortiz-epistemologia-investigacion.html>
- Pansza, M. (1989). *Pedagogía y currículo*. Gernika.
- Paricio, J. (2012). Diez principios para un sistema de gestión de la calidad concebido específicamente para la coordinación y la mejora interna de las titulaciones universitarias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 49-69. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6014>
- Patiño, L y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760/842>
- Perdomo, J. (2015). *Creencias de los estudiantes, profesores y acudientes del grado noveno de bachillerato sobre la evaluación en una institución educativa pública* [tesis de maestría, Universidad de Caldas].
- Pinar, W. (2014). *La teoría del curriculum*. Narcea.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Narcea.
- Sacristán, G. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Salas, F. (2003). La administración educativa y su fundamentación epistemológica. *Revista Educación*, 27(1), 9-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v27i1.3794>
- Shuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139. <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Taba, H. (1974.). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*; Troquel.
- Tobón, S. (2015). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto* (8ª ed.). Morata.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. (5ª ed.). Troquel.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (s. f.) *Estructura Académica*. Escuelas, Facultades y Centros.  
<https://www.upb.edu.co/es/estructura-academica>

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2015a). *Modelo pedagógico integrado*. UPB.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2015b). *Lineamientos curriculares*. UPB.

Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. UPB.