



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Implementación del modelo educativo crítico con enfoque
de competencias en el programa de Odontología de la
Universidad Cooperativa de Colombia - Campus
Villavicencio: Comprensión de la transformación
curricular desde la perspectiva de la didáctica general.**

Autores

**Lorena Durán Arismendy, Diana Forero Escobar, Ana Alexandra
Valencia Saldarriaga**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



Implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus

Villavicencio:

Comprensión de la transformación curricular desde la perspectiva de la didáctica general.

Autores:

Lorena Durán Arismendy, Diana Forero Escobar, Ana Alexandra Valencia

Saldarriaga

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Línea de Investigación:
Educación Superior

Asesor

Hugo Sánchez Fajardo

Odontólogo - Especialista en administración de servicios de salud – Magister en Educación.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2019

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
2. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL	16
2.1. Modelos de formación en educación superior	16
2.2. Modelo de formación por competencias en la educación superior.....	17
2.3. La didáctica general y el proceso docente educativo en la educación superior..	19
2.4. Investigación sobre experiencias de formación por competencias en la educación superior – áreas de la salud.....	23
2.5. Modelo critico de formación con enfoque de competencias (MECCEC), propuesta Universidad Cooperativa de Colombia.....	27
2.6 Implementación del MECCEC en el programa de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia.	28
3. METODOLOGÍA	34
3.1 Objeto de estudio	34
3.2 Campo de acción.	34
3.3 Pregunta de Investigación	35
3.4. Objetivos.....	35
3.4.1 Objetivo general	35
3.4.2 Objetivos Específicos	35
3.5 Paradigma investigativo: Cualitativo	37
3.6 Perspectiva Hermenéutica	37
3.7 Tipo de Estudio.	38
3.8 Ubicación Espacio:	38
3.9 Técnicas para el acopio y analisis de información.....	39
4. CONSIDERACIONES ETICAS	43

5. RESULTADOS.....	43
<u>5.1</u> Transformaciones en las categorías de la didáctica general durante la implementación del MECCEC	43
5.1.1 Categorización	44
5.1.2 Análisis de encuestas y conversaciones con expertos.....	48
5.1.2.1 En el espacio externo.....	49
5.1.2.1.1 Lineamientos calidad educación.....	49
5.1.2.1.2 Campos de Acción.....	53
5.1.2.1.3 Tendencias disciplina	54
5.1.2.2 En el espacio interno	58
5.1.2.2.1 Proyecto Institucional (PI)	58
5.1.2.2.2 Gestión del programa (GP)	60
5.1.2.2.3 Evaluación y seguimiento(EVA)	61
5.1.2.2.4 Malla curricular (MC)	63
5.2 Transformación de los actores que interactúan en la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.	64
5.2.1 Profesores	65
5.2.2 Estudiantes.....	74
5.2.3 Contenidos	79
<u>5.3</u> Principales tensiones en el proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.	81
5.3.1 Relaciones directas – Periodo de corto plazo	84
5.3.2 Relaciones indirectas – Periodo de mediano plazo.	89
5.3.3 Relaciones indirectas potenciales – Periodo de largo plazo.	90
5.3.4 Identificación de las Variables clave.	92
5.4 Propuesta de acciones para continuar con el proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.	96
5.4.1 Gestión del Programa	96
5.4.2 Evaluación y seguimiento.....	97

5.4.3	Relación profesor-contenidos	100
5.4.4	Relación profesor Alumno	101
5.4.5	Relación Profesor-directivos	103
6.	DISCUSION	103
7.	CONCLUSIONES	112
	<u>BILIOGRAFIA</u>	<u>115</u>

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz de impactos cruzados	82
--	----

Lista de
Lista de Figuras

Figura 1. Reforma curricular Universidad Cooperativa de Colombia.....	33
Figura 2. Grupo de Expertos.....	41
Figura 3. Categorías y subcategorías	45
Figura 4. Formación académica profesores	66
Figura 5. Nube de subcategorías de Estrategias que facilitan la implementación del MECCEC	69
Figura 6. Forma como conoció el profesor el plan de estudios del programa	69
Figura 7. Percepción de la normatividad institucional-Profesores	70
Figura 8. Capacitación en el MECCEC -Profesores.....	71
Figura 9. Principal dificultad de la implementación -Profesores	72
Figura 10. Segmentación categorizada de todas las respuestas. – Profesores	<u>73</u>
Figura 11. Razones para estar conforme con el MECCEC-Estudiantes.....	75
Figura 12. Razones para estar conforme con la metodología del MECCEC-Estudiantes...	76
Figura 13. Beneficios del MECCEC-Estudiantes.....	77
Figura 14. Plano de influencia y dependencia directa – Periodo de corto plazo	85
Figura 15. Influencias directas – Periodo de corto plazo.....	85
Figura 16. Plano de Influencia y dependencia indirecta – Periodo de mediano plazo	88
Figura 17. Influencias indirectas – Periodo de mediano plazo	89
Figura 18. Plano de influencias y dependencias indirectas Potenciales – Periodo de largo plazo.....	<u>90</u>
Figura 19. Plano de influencias y dependencias indirectas Potenciales – Periodo de largo plazo.....	91
Figura 20. Identificación de Variables clave en el gráfico de influencia y dependencia de indirectas potenciales	93
Figura 21. Identificación de variables clave en el gráfico de influencia y dependencia por medio de un trazo.....	<u>94</u>
Figura 22. Categorías y subcategorías clave.....	<u>95</u>

RESUMEN

El binomio inseparable enseñanza-aprendizaje, denominado por Runge (2013) como didáctica general, ha sido desde siempre el centro de atención de las instituciones de educación superior, para la búsqueda de una educación de alta calidad. La globalización y los cambios inmensurables en tecnología exigen a la educación transformaciones en su forma de enseñar; en respuesta a estas tendencias en educación, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), se encuentra en el proceso de adopción de una propuesta curricular, que en un currículo crítico estructura planes de estudios en los cuales se espera que los alumnos desarrollen competencias, denominado Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias (MECCEC) (Unigarro 2017). En concordancia el programa de odontología del campus Villavicencio, inició la implementación del modelo desde el segundo semestre del 2014, lo que ha exigido un constante proceso de reingeniería del trabajo, abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, por parte de profesores, estudiantes y directivos del programa, entendidos como ejes centrales del proceso de educación. Esta investigación analizó como se ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general, tras la implementación del MECCEC, con el fin identificar los puntos álgidos del proceso de aplicación del modelo, reconociendo como categorías que intervienen en las transformaciones: los lineamientos de calidad, los campos de acción, las tendencias de la disciplina, el proyecto institucional, la gestión del programa, la evaluación y el seguimiento y el plan de estudios o malla curricular. Así mismo se analizó el comportamiento de los

elementos dinámicos, identificando que en general el modelo ha permitido un transformación y mayor relacionamiento de profesores y de estudiantes, el profesor pasa a ser un orientador del proceso; se destaca mayor participación de los estudiantes en la gestión de su conocimiento y se reconocen a los gestores del programa como principales responsables y motivadores para el tránsito del modelo por objetivos a MECCEC; en la relación contenido-contenido, se identificó que la implementación de modelo permite que el estudiante aborde la información de lo macro a lo micro de forma interdisciplinaria y flexible. Se identificaron como principales tensiones en el proceso de implementación del MECCEC la gestión del programa y el seguimiento y evaluación de la adopción. En tanto en los elementos dinámicos se determinó que: el relacionamiento entre profesor-contenidos, profesor-alumno, profesor-directivos y alumno-contenido, son las subcategorías que generan mayor tensión en el proceso de adopción. A partir de estos hallazgos el grupo investigador planteó como acciones que permitan dar continuidad a la implementación y posterior evaluación del modelo, la necesidad de estrategias que condesciendan al profesor la construcción de campos de aprendizaje basados en problemas del contexto. Así mismo se consolidó la necesidad de instaurar un modelo de seguimiento de adopción del MECCEC de orden institucional, que permita en el tiempo bajo una misma estructura y métrica hacer seguimiento del MECCEC; por último, se debe continuar con la cualificación permanente de profesores, incluyendo un sistema de monitoreo y evaluación que permita impactar positivamente la relación profesor-alumno en el aula de clase.

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad se está hablando de *didaskalia* (enseñanza) que era pensada y desarrollada por el *didaskalo* (maestro), en diversos espacios físicos y a través de diferentes procedimientos como diálogos, discursos, fábulas, proverbios (etc.). No obstante, el concepto de didáctica se remonta a la edad moderna, a mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII con la obra “*Didáctica Magna*” (1632) de Juan Amós Comenio (1592-1670), quien otorga científicidad a la enseñanza en la escuela y declara la didáctica como un método universal de enseñanza (Grisales, 2012). Comenio, concebía la práctica y la enseñanza como un “todo”, él declaró que cada vez que un individuo pone sus conocimientos en práctica, pone todo un sistema en acción, pero a su vez potencializa la forma individual de ese mismo saber (Zuluaga, 1997). Este binomio inseparable enseñanza-aprendizaje, denominado por Runge (2013) como didáctica general, ha sido desde siempre el centro de atención de las instituciones de educación superior, para la búsqueda de una educación de alta calidad.

La Universidad Cooperativa de Colombia, en respuesta de los requerimientos actuales en educación, diseñó, implementó y está en proceso de implementación del MECCEC. Este modelo recoge dos elementos: el acervo de la pedagogía crítica y el enfoque por competencias; la institución busca enseñar para el mundo de la vida, a partir del

desarrollo de competencias. El modelo fue adoptado a partir del acuerdo superior 060 de noviembre del 2010, e inicio su implementación a partir de la renovación de registro calificado de cada programa académico

El programa de odontología se encuentra dentro de los programas que han actualizado su plan de estudios acorde al MECCEC; el acuerdo 085 de diciembre del 2011, actualiza su contenido curricular y unifica el plan de estudios en los cuatro programas que ofertan la carrera en la institución. En Villavicencio, el programa de odontología inicio la implementación del modelo educativo desde el segundo semestre del 2014, con su registro calificado renovado con la Resolución 193 de enero de 2014; se encuentra actualmente en el proceso de adopción y en la transición de un modelo tradicional por objetivos a la puesta en marcha del modelo por competencias.

Al respecto, ha sido ampliamente sustentado que el cambio de un modelo tradicional por objetivos a un modelo con enfoque de competencias requiere de una alteración de lo que realmente sucede cuando profesores, estudiantes y temas de estudio interactúan (González 2009); este paso de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal y se constituye en un reto para la mayoría de los profesores universitarios y para las instituciones. Aristimuño (2004), reportó que durante esta transición se puede correr el riesgo de generar disparidad entre el currículo real y el formal.

Esta investigación planteó la experiencia hermenéutica para su abordaje, puesto que el objetivo principal fue analizar la transformación del currículo desde la implementación del

MECCEC, en el programa de Odontología del Campus Villavicencio. Para esto se valió de los elementos substantivos de la acción didáctica que declara Miguel Zabalza (2010), entendiendo que la Didáctica debe proveer el conocimiento necesario para llevar a cabo la implementación de actos didácticos, es decir, iluminar (tanto en la dimensión conceptual como en la operativa) el conjunto de actuaciones que concurren en el “aquí y ahora” de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2007).

Así entonces, a partir de los significados subjetivos, reflexiones individuales y grupales, prácticas experienciales y análisis documental, el grupo investigador examinó que ha sucedido en los elementos estructurales y dinámicos del programa: estudiantes, profesores y contenidos, y en las diferentes dinámicas entre ellos. Para esto utilizó un software especializado en el análisis cualitativo y estructural de un sistema, para este caso la implementación del MECCEC.

Esta óptica, pone el análisis en una perspectiva que permite enriquecer el modelo explicativo de los fenómenos relacionados con la comprensión, interpretación, ejecución y gestión del cambio en la renovación curricular y el tránsito hacia el modelo propuesto; de esta manera detectar desviaciones entre lo planteado y lo realmente ejecutado, todo ello con el fin de proponer acciones pertinentes que contribuyan en el transcurso de implementación del modelo. Por otro lado, los resultados además de fundamentar los conceptos de la didáctica general para la formación por competencias permiten establecer los componentes de la didáctica como indicadores para el control y evaluación del currículo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización, la producción excesiva de conocimiento y el transporte de este mediante los sistemas de información a través del mundo a velocidades sin precedentes, ha llevado a las sociedades a experimentar grandes cambios en los diferentes aspectos de la vida humana; estos cambios exigen del ser humano una mayor capacidad de adaptación al medio. Este panorama enfrenta a la educación a la necesidad de reformas, específicamente en los roles del estudiante y el profesor (Blázquez, 2001).

América latina, por tanto Colombia, son consideradas una pista de aterrizaje de las tradiciones, anglosajonas, francófona y alemana; el modelo didáctico que por excelencia se ha adoptado es el de enseñanza Frontal, caracterizado por el orden de los asientos o pupitres, con la distribución del tiempo en sesiones de 45 minutos, con el profesor como el punto central del proceso y con poder para monopolizar la mayoría de las expresiones orales; este modelo expresa carencia de actividades del alumno y manifiesta un descuido de las relaciones sociales; esta metodología está sustentada en el paradigma conductista y es acompañada por métodos evaluativos o estrategias de aprendizaje, entendidas como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (Flehsig & Schiefelbein 2003); Pozo (1990) clasifica estas estrategias como “Repetición”, que conducen a un procesamiento más bien superficial del material, vinculadas con recitar o nombrar elementos de una lista a ser aprendida.

Desde la década de 1970, el término *competencia* se comenzó a introducir en el ámbito educativo como parte de la evaluación objetiva de los aprendizajes. Este enfoque surgió como respuesta a la inadecuada relación que existía entre los programas de educación y las necesidades del mundo laboral; sin embargo, fue hasta 1980 que el término empezó a ser utilizado en el ámbito de la educación (EduTrends, 2015), y a partir de la Declaración de Bolonia en 1999, que supuso el inicio de una reflexión sobre el papel que deben desempeñar las instituciones de educación superior (IES) en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y en la capacitación a los estudiantes, para que utilicen con mayor amplitud y seguridad los conocimientos que reciban en beneficio de la comunidad que los rodea. Para ello se requiere de los estudiantes un papel crítico y activo en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Ornelas, 1995), sustentado en la oleada constructivista en la psicología, con Piaget (1896-1980) a la cabeza, donde el alumno es constructor de sus propios aprendizajes.

En América Latina, de cara a la necesidad de emancipación y de enfrentarse a la opresión política, Freire (1921-1997), plantea una didáctica cuyas contribuciones, están fundamentas en el aspecto político crítico, recuperación de la voz de cada sujeto, comprensión de la alfabetización como acción pedagógica, reconocimiento de la práctica de enseñanza y ubicación del dialogo como vinculador social; por su parte, Stella Quintar, hace una propuesta de enseñanza para Latinoamérica, reconstructiva y problematizadora, dando respuesta a una realidad social y de existencia; intersubjetiva, cuyos temas centrales son el dialogo y la pregunta, a partir de la experiencia cultural, el

carácter de la enseñanza es liberador (Otalvaro,2014).

En la actualidad, la didáctica es concebida como un campo o una ciencia, donde se destacan nueve variables principales: profesores, alumnos y contenidos; la relación entre profesores, entre alumnos y entre contenidos; la relación de profesores con contenidos, de profesores con alumnos y de alumnos con contenidos. (Zabalza 2007); por lo anterior se considera a la didáctica como una teoría de la didaxis, es decir, una teoría de la enseñanza (González, 2002; Carvajal, 2002). Los modelos didácticos, se entienden como esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores, representados por los paradigmas vigentes en cada época; para este caso nos referimos al conductista, en modelos por objetivos y el constructivista, en modelos por competencias (Henaó W R 2010), entendiendo el paradigma como una matriz interdisciplinaria que abarca los conocimientos, creencias y teorías aceptados por una comunidad científica (Khun, 1975).

En respuesta a las nuevas tendencias en educación, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), se encuentra en el proceso de implementación de una propuesta curricular, que en un currículo crítico estructura planes de estudios en los cuales se espera que los alumnos desarrollen competencias (Unigarro 2017). Bajo este modelo educativo, se busca enseñar para el mundo de la vida, entendido como lo cotidiano en el cual se mueven las personas. Habermans en 1989, retoma la idea del mundo de la Vida en la teoría de la acción comunicativa, donde menciona tres mundos: el *objetivo*, correspondiente a la naturaleza y todo lo que gira alrededor de ella, el conocimiento que

se construye en este mundo, es objetivo y tiene interés técnico, la apropiación de este mundo se hace desde la racionalidad y prima el discurso de la lógica; el *subjetivo*, conformado por sus propias vivencias, cuyo conocimiento tiene un interés práctico, lo que se obtiene con estos conocimientos es identidad personal, la posibilidad de mostrar lo propio, por tanto se refiere a la dimensión estética; por último, el mundo *intersubjetivo*, constituido por las relaciones interpersonales, resulta de la interrelación con otras realidades, de allí que prime el discurso de lo ético. Cuando se abarcan estas esferas del mundo de la vida en la educación, se reconoce la “educación integral” y consiste en la armonización de la lógica- estética y ética. De esta manera, podemos afirmar que la pedagogía crítica es la forma como se concreta en lo educativo el ideal de la Teoría crítica para el mundo de la vida, aboga por una educación en la que el sujeto a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la institución, el estado, etc., es capaz de resistir y construir su identidad.

Para que este modelo educativo se haga realidad, los postulados y pretensiones de la pedagogía crítica se desarrollan en el currículo, entendido desde la tradición anglosajona como todo aquello que la institución educativa pone al servicio de sus ideales educativos. Por esta razón, la institución contempla como elementos centrales de la reforma curricular: el diseño a partir de competencias genéricas, transversales y específicas; planes de estudio pertinentes y unificados; estructura y gestión de la organización, que incluye ambientes de aprendizaje (APA); nuevas alternativas de evaluación y tecnologías digitales de educación, como nuevas formas de aprender. De esta manera el currículo opera entonces, como *traductor*, dado que pone en acciones las aspiraciones de un proyecto educativo; *articulador*, puesto que su plan de estudios, sus acciones y administración se integran y como *proyector*, ya que muestra el horizonte

trazado.

Conjuntamente, la implementación del MECCEC en la Universidad Cooperativa de Colombia, está acompañada de una gestión curricular que centraliza sus acciones en la red integrada Rizoma, incluye sensibilización y capacitaciones permanentes al cuerpo profesoral y estudiantil, lo cual es coherente con lo mencionado por González (2000), quien afirma que los cambios de modelos educativos encuentran algún tipo de resistencia por parte de quienes deben cambiar y esa resistencia no solo opera en los cambios perjudiciales, sino en aquellos que beneficiarán a largo plazo. Amaya (1999), declara que en las renovaciones curriculares es necesaria la gestión del cambio o gestión curricular, que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo educativo para su óptimo funcionamiento. Por su parte Bazan (2004), menciona la especial atención que merecen los profesores, entendiendo que los cambios educativos parten de la necesidad de tener verdaderos docentes.

Adicionalmente, es conocido que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, para que ese tipo de propuestas sean exitosas. Al respecto Rué (2002) indica que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Así entonces, los actores del acto didáctico en el programa de odontología: profesores,

estudiantes y directivos, están obligados a atender las múltiples demandas que implica el MECCEC. Aspectos como: el nivel de competencia de los profesores, en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; como la infraestructura y disposiciones institucionales para su puesta en marcha del modelo, son fundamentales para garantizar el éxito de la implementación del modelo propuesto por competencias (Zhao et al., 2002). Es decir, no sólo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza es lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; sino que la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos, así como la pericia de los administrativos al implementarlo juegan un papel fundamental (Méndez, 2014); por tanto, si la comprensión del modelo no es la adecuada en los grupos poblacionales el proyecto educativo no puede avanzar, de allí surge la necesidad de hacer un acompañamiento y evaluación permanente del proceso de implementación.

En relación al seguimiento de la implementación de una nueva propuesta educativa, Zabalza (2007) menciona, que al ser la didáctica universitaria un espacio disciplinar comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Superior, debe orientar operativamente el proceso de una renovación curricular; partiendo del esquema más clásico y sencillo de la definición del espacio didáctico: un triángulo cuyos vértices constituyen los ejes básicos de la docencia: profesores, alumnos y contenidos, siendo el propio espacio del triángulo el contexto en el que se producen la enseñanza y el aprendizaje, allí se superponen y condicionan mutuamente: un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia (Zabalza, 2007).

Desde esta perspectiva el grupo investigador se trazó como principal interrogante: ¿Cómo la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Villavicencio, ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general?

2. MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

2.1. Modelos de formación en educación superior

A lo largo de la historia la Educación Superior ha pasado por transformaciones que buscan mantener la calidad educativa; en ese proceso se pueden evidenciar diferentes modelos de formación, para efecto de este estudio, nos referiremos a dos. Un modelo en el que predomina la metodología tradicional, es decir, la transmisión-recepción de conocimientos que requiere básicamente de la memorización de los conceptos, un fuerte énfasis en la aplicación de la memoria en la resolución de los problemas y la realización de actividades prácticas muy pautadas. En esta perspectiva de formación los tiempos de enseñanza son fijos, se centra la atención en alcanzar unos objetivos que en ocasiones son descontextualizados, dado que la planificación de la docencia tradicional se basa en las lógicas conceptuales que especifican los especialistas del mundo académico; vale precisar que a este modelo se le ha denominado “modelo de formación por objetivos”.

El segundo modelo de formación que se evidencia se hace a partir de un

diagnóstico prospectivo de la realidad donde se va a desempeñar el egresado y particularmente sobre la base de las áreas de desempeño, las funciones y las tareas que determinan su ejercicio profesional. Allí se articulan los dominios del ser, el saber y el hacer. A este modelo se le ha denominado “modelo con enfoque de competencias”. De la misma forma, este modelo busca formar ciudadanos del mundo y para el mundo en los diferentes contextos socioculturales; la gran diferencia del enfoque por competencias, con respecto a lo tradicional, es que la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo basado en objetivos, sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas.

2.2. Modelo de formación por competencias en la educación superior

La tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello el hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, acceda a los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos, implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo éste un requisito para la formación por competencias. (Grisales-Franco, L. M. 2012).

Si nos remitimos al concepto original de competencias es inevitable retomar el enfoque de Noam Chomsky quien, a partir de su fascinación por el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y de esa capacidad extraordinaria y misteriosa para interiorizar el mundo, en la búsqueda de la elaboración de una teoría sobre

el origen y dominio del lenguaje, introduce el concepto de competencia y de actuación. (Grisales-Franco, L. M. 2012).

La implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical, más no inmediata, de todo un paradigma educativo, implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo, en la reflexión pedagógica y sobre todo de los esquemas de formación tan arraigados por la tradición. El desarrollo de las competencias, al requerir de aprendizajes significativos, implica a los docentes abordar los procesos cognitivos e intelectivos de manera individual dentro del proceso de formación del estudiante, sin ello no se podrían lograr los niveles de comprensión que el estudiante necesita de los procesos que se dan dentro del aprendizaje. En ese sentido, Bolívar (2013), plantea que:

Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, deberán ser reapropiados/adaptados por las escuelas, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente). Para eso, tendrán que generarse desde dentro y capacitar al establecimiento para desarrollar su propia cultura innovadora, incidiendo en la estructura organizativa y laboral, al rediseñar los contextos laborales y papeles para potenciar la toma de decisiones a nivel de cada escuela. (p.64)

Siguiendo con lo planteado por Bolívar, en la educación por competencias los tiempos de enseñanza son variables ya que se tiene en cuenta el ritmo personal de aprendizaje, es decir, centrado en las necesidades individuales. La evaluación de

competencias es un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño de una persona con el propósito de formar un juicio sobre su competencia, a partir de un referente estandarizado. Ello permite identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas. Así las cosas, la evaluación constituye un desafío cuando de valorar aspectos como el saber, el ser y el hacer se trata.

Así entonces, se puede afirmar que el modelo de formación por competencias en educación superior da mayor protagonismo a los estudiantes, haciéndoles dueños de su formación, destacando las necesidades individuales; por tanto, la implementación de un modelo por competencias requiere de la transformación de las instituciones, de sus profesores y de sus estudiantes, que de manera progresiva logran una transformación radical.

2.3. La didáctica general y el proceso docente educativo en la educación superior.

Se puede afirmar, que el concepto de didáctica remonta su origen etimológico a mediados del siglo XVI; este se ubica en el campo de lo práctico, significa enseñar, instruir o explicar claramente. El inicio de esta concepción se remonta a la mayéutica de Sócrates, el diálogo de Platón y la discusión científica de Aristóteles, sin olvidar la influencia de la Edad Media y el cristianismo en las filosofías de vida donde se transmitían los conocimientos por medio de la lógica y la dialéctica.

En el siglo XIX surgieron culturas o tradiciones pedagógicas que fueron instaladas al mismo tiempo en diferentes contextos; *la tradición alemana, o germánica,*

se funda en una fuerte preocupación por el tema de la formación para ir más allá del proceso educativo y encargarse de la formación para la vida, en esta cultura se diferencia la educación, la pedagogía y la didáctica, se determinan como un campo de reflexión, de investigación; por su parte en, *la tradición francófona*, la didáctica se entiende como varias ciencias y teorías, allí yace la configuración de las ciencias de la educación, entre ellas, la sociología de la educación, historia de la educación, psicopedagogía, además se identifica la necesidad de las didácticas disciplinares o específicas que se encargan de los contenidos y de las formas como han de ser enseñados; por último en *la tradición anglosajona*, la didáctica no existe ni como término ni como tendencia; encuentra el problema de las teorías curriculares y las teorías del aprendizaje como una apuesta a la organización de la enseñanza y el aprendizaje, se concentra en el currículo, y se entiende como currículo un todo vivenciado.

Latinoamérica es escenario de aterrizaje de estas tradiciones; no obstante, de cara a la necesidad de emancipación y de enfrentarse a la opresión política, Freire plantea una didáctica cuyas contribuciones se fundamentan en el aspecto político crítico, de recuperación de la voz de cada sujeto, comprensión de la alfabetización como acción pedagógica, reconocimiento de la práctica de enseñanza y ubicación del diálogo como vinculador social. Siguiendo esta línea Stella Quintar (2008), presenta una propuesta concreta de enunciar la didáctica crítica latinoamericana, sustentada por supuesto en la propuesta Freireriana con una concepción de lo didáctico basada en lo existencial. De esta manera, no se concibe que exista una didáctica sin el reconocimiento humano y no es posible enseñar sin la experiencia, esto lo define como didácticas no parametrales, cuyos intereses principales son la resistencia, la transformación, la alteración y la producción.

Estos planteamientos fundamentan la concepción de la pedagogía crítica latinoamericana (Otalvaro, 2014), pensada con un carácter reconstructivo y problematizador, dando respuesta a una realidad social y de existencia. Esta pedagogía es intersubjetiva y sus temas centrales son el diálogo y la pregunta, a partir de la experiencia cultural; es de carácter liberador, reflexiona sobre la particularidad y busca formar seres humanos capaces de dar respuestas a las problemáticas del contexto.

Así entonces, no es posible adoptar una posición radical en alguna de las tradiciones alemana, francófona o anglosajona, entendiendo que en América Latina y más aún en la educación superior, se ha asumido la didáctica como un préstamo educativo de estas tradiciones (Otalvaro 2013:45). Bien lo menciona Zabala (2007):

“Según quien lo use y como lo haga, el término didáctica puede ser sustantivo o adjetivo; puede abarcar prácticamente todo el fenómeno educativo o quedar reducido a la simple transmisión de contenidos instructivos; puede tratarse de una disciplina científica (con sus reglas universales y patrones contrastados de procedimiento) o bien de la simple práctica artesanal de llevar a cabo actuaciones de instrucción.” (Zabala 2007 P. 493)

Así entonces, la didáctica antes de ser un instrumento para resolver el problema de la enseñanza es una expresión de la forma concreta en la que una institución de educación articula el conocimiento con el momento social. La enseñanza en la educación superior es una traducción de múltiples lenguajes a uno en el cual el docente universitario logre que su estudiante lo entienda y comprenda; podría denominarse una didáctica

especial que forma profesionales e investigadores. Por ello, el profesor universitario debe verse como un académico en un área del saber; debe asumir siempre un papel reflexivo y activo frente a su saber y a la práctica de su saber y emplear adecuadas estrategias de enseñanza para la formación de otros profesionales e investigadores. (Zuluaga, O. L. 1997).

Para este caso el término didáctica será entendido como lo expresa Zabalza (2007), “campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso” (P493)

Continuando con Zabalza (2007), siendo la Didáctica una ciencia del ámbito pedagógico que tiene definidos unos contenidos y dinámicas, debe proveer el conocimiento necesario como para llevar a cabo el diseño e implementación de “actos didácticos”; este espacio debe ser una fuente de conocimientos que permitan conocer mejor la práctica docente y poner en marcha procesos capaces de mejorarla; por esta razón el autor presenta una estructura básica de tres campos que se superponen y condicionan mutuamente:

“un espacio externo y extrauniversitario que marca las condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza- aprendizaje. Cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros (y, simultáneamente, de resistencia a sus influencias)” (p500)

En el ámbito de educación superior, en “Didáctica Universitaria”, se pueden analizar estos componentes del espacio didáctico, tanto separadamente como en su interacción; a partir de nueve factores donde se pueden evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje: tres elementos estructurales y seis componentes dinámicos. Acogiendo de esta manera la propuesta de acción de Zabalza (2007), al ver a la Didáctica Universitaria como una potencial fuente de conocimiento sobre la docencia, estos componentes se trazaron como elementos de comprensión de la transformación dada en el programa de odontología tras la implementación del modelo crítico con enfoque por competencias.

2.4. Investigación sobre experiencias de formación por competencias en la educación superior – áreas de la salud

El proceso de enseñanza - aprendizaje, desde siempre ha sido foco de atención para la didáctica Universitaria, en el ámbito de la salud, se ha indagado sobre los modelos de enseñanza implementados en el área, al respecto de Lafuente et al (2007), describieron los tres periodos en la educación médica, uno centrado en la planificación por objetivos impuesto a partir de los años 50, un segundo periodo caracterizado por la búsqueda de la pertinencia con el medio y su situación, y un tercer periodo buscando el impacto de la población; esta última óptica, inquieta por poder responder a: “¿Cómo van a planificar las Facultades su acción para establecer vínculos con la sociedad, generando profesionales de calidad conforme a los requerimientos de salud de la población? , Para Lafuente (2007) el “diseño curricular” de las Facultades, es decir, en los procesos de planificación de las acciones académicas.” debe responder a tres cuestiones: ¿Cuál es el conocimiento válido? O ¿Qué deben aprender los estudiantes?, ¿Cómo adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes?, y ¿Cómo evaluar para el logro de las

competencias y asegurar el dominio de ellas? Concluyen que el modelo de desarrollo curricular por competencias supone un acercamiento más dinámico a la realidad del mundo circundante, pero que sólo puede ser acometido desde una visión integral del papel del docente y si el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje.

Por otro lado, Villegas et al (2007), realizaron un análisis de la renovación curricular en el programa de medicina de la Universidad de Antioquia, entre los años 2000 y 2005, este trabajo, quería establecer lo que sucedía en el paso de una formación tradicional a una donde se formara un médico más abierto al mundo, que diera respuestas a la sociedad que lo demanda. Se centraron en el análisis de la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas y de otras estrategias didácticas, así como el rol del tutor y el debate que se produjo al interior en el tema de las competencias. Identificaron algunas competencias que no se tenían en el plan de estudios anterior, pero que era importante que el médico desarrollara para su ejercicio profesional; igualmente identificaron competencias transversales al plan de formación como son salud y sociedad, y la promoción de la salud y prevención de la enfermedad, reportan el predominio de una mentalidad fragmentadora que separa las disciplinas.

Retomando a Villegas (2007), cabe resaltar que el autor mencionó que las reformas curriculares drásticas que tienen momentos definidos de grandes cambios generan enormes resistencias y que la transformación del programa estudiado estuvo acompañada de “jornadas de reflexión”, espacios institucionalizados que permitieron el debate alrededor de la innovación, y así avanzar en los consensos. Otra apreciación, fue

que la experiencia de la transformación curricular permitió ser más conscientes del desarrollo formativo de los estudiantes y la evolución de la labor pedagógica y didáctica.

Por su parte, Fajardo (2009), identificó la gestión curricular como la gran debilidad para la correcta integración en la renovación curricular del programa de odontología de la Universidad de Antioquia; destaca que en el programa se realizaron acciones de socialización, planificación, organización, dirección, ejecución, seguimiento y evaluación, pero carecía de un plan de gestión que ayudará a lograr la integración curricular, situación que debió abordarse desde los diferentes actores como son los administrativos, profesores y estudiantes; así como las metodologías.

Así mismo, este autor (Fajardo, 2009), se refirió a la integración curricular en la práctica educativa en la sociedad actual y la gestión del currículo como el camino necesario para su aplicación en el proceso de transformación de un programa. Refiere además que:

“el currículo se debe asumir como un proceso abierto propiciador de la transformación social, caracterizado por la flexibilidad, la contextualización socioeconómica y cultural de todos sus procesos, orientado a la integración teórico-práctica en sus estrategias metodológicas, abierto a la participación, enfocado a la autodirección y autodeterminación de alumnos y profesores, propiciador de procesos sociales dirigidos a la recuperación de expresiones culturales propias, a la solución de problemas reales que fortalezcan la identidad cultural de cada estudiante con la comunidad en la que interactúa”.

Así entonces, González (2000 p.19, citado por Fajardo), atribuye a la gestión curricular, espacios de *planificación*, previendo el funcionamiento adecuado del modelo curricular para lograr los propósitos de formación; *organización*, porque destina tareas, autoridad y recursos a los grupos de profesores y estudiantes que participan en el proceso, con el fin de lograr el éxito de los resultados propuestos; *regulación*, ya que adecúa operativamente el proceso mediante acciones como dirigir, influir y motivar a los grupos de profesores y estudiantes para que realicen las tareas fundamentales para el logro de los objetivos y *controla*, ya que garantiza, mediante normas, que el proceso de obtención de resultados se ejecute en la forma más eficiente, todo esto en torno al modelo curricular para su óptima ejecución.

En la línea de estas investigaciones, Landinez (2008), destaca que en las últimas décadas, se han generado cambios en la educación superior, inducidos por las transformaciones sociales y económicas del sector productivo y social; además el desarrollo tecnológico y la sociedad del conocimiento, situaciones como la masificación de las matrículas en Educación Superior, la sobreoferta de instituciones educativas, la definición de estándares de calidad en educación, y la competitividad demandada del sector productivo, son artífices de esta transición. Para alcanzar la calidad, eficiencia y equidad en la educación superior, se hace necesaria la gestión educativa, que dirija currículos que contemplen enfoque por competencias, como respuesta a las exigencias de la sociedad y del sector productivo. Esta gestión educativa armoniza aspectos como: reestructuración del modelo educativo, que retroalimente permanentemente manteniendo su vigencia global; igualmente aspectos como la implementación de una gestión

estratégica con pertinencia y eficiencia en la planeación y contextualización. Otro aspecto, es la reconfiguración del trabajo académico con los actores y sus roles (estudiantes, profesores); la asignación de recursos tanto humanos, tecnológicos y de infraestructura para la implementación; y por último la definición de un sistema de evaluación pertinente.

2.5. Modelo critico de formación con enfoque de competencias (MECCEC), propuesta Universidad Cooperativa de Colombia.

Tal como se ha expuesto anteriormente, el MECCEC planteado por la UCC, es una propuesta educativa que surgió tras la necesidad de ajustarse a las dinámicas del mundo contemporáneo; se inició una reforma curricular materializada en el acuerdo superior 060 del 2011, y su implementación ha sido progresiva, tras la renovación de registros calificados de los programas

Se ha mencionado también, que está fundamentado en la teoría crítica, es una manera de aproximarse al acto de educar; busca una educación de calidad, por medio de tres tipos de competencias: Competencias genéricas, las que todo estudiante de la educación superior debe desarrollar; competencias disciplinarias, las que desarrollan todos los estudiantes que comparten la misma disciplina que fundamenta la profesión que estudian y competencias específicas o profesionales, aquellas propias y exclusivas de cada profesión. (Unigarro, 2017)

Estas competencias se desarrollan en el marco del mundo de la vida, entendido

como un marco trascendental de las ciencias y ámbito referencial obligado para la reflexión sobre estas. El mundo de la vida es el fundamento que da sentido a la actividad científica, y ésta, por tanto, no tiene su verdad y su finalidad en sí misma, sino con relación al sujeto de la cotidianidad (Hoyos, G 1986).

Por su parte, la pedagogía crítica promueve una educación en la cual el sujeto, a pesar de estar sometido a la presión que sobre él ejercen estructuras como la familia, la escuela y el Estado es capaz de resistir y de construir su propia identidad, de ser autónomo; por esto la educación vista desde esta óptica busca crear los espacios para mejores formas de vida pública.

Por último y bajo este enfoque se debe precisar que cualquier cambio educativo recae sobre el maestro y su compromiso; el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular (Bachelard, 1984) y por su puesto indaga comprende e integra las competencias previas de los estudiantes lo que favorece la posibilidad de conversar con el conocimiento y apropiarse de él.

2.6 Implementación del MECCEC en el programa de odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia.

El diseño del MECCEC, tuvo como referentes las tendencias internacionales no solo del sector educativo, sino económico-empresarial, buscando educación con calidad, pero además pertinente a las necesidades de la sociedad que los reclama; al respecto

Díaz-Barriga (2012) menciona que la innovación educativa busca afrontar una sociedad exigente y globalizada.

De igual forma, se valoró la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, resultante de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París, acorde a lo allí declarado:

“... la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radical que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas”

Otro referente de la reforma curricular fue Manuel Unigarro (2010), quien menciona que la propuesta educativa debería buscar la transición de una universidad “profesionalizante”, que se dedica a la acumulación pasiva de información (datos) y a la implementación de acciones, propias de la disciplina, que no promueve la reflexión previa y que no abarcan la totalidad de las dimensiones de la persona, a una universidad disciplinante, que conduce al desarrollo humano en la medida en que crea condiciones para el despliegue de competencias, no sólo en el saber hacer (profesión), sino también en el ser (autoconocimiento y reflexión) y en el saber (construcción de conocimiento). Desde este punto de vista, la universidad profesionalizante no toca a la persona, mientras que la disciplinante se instala en ella (Unigarro pp15). Esta reflexión fue crucial en el desarrollo de una reforma curricular, que acogiera un modelo educativo, que diseñara

planes de estudio articulados para generar competencias en el profesional, que proyectara el estatuto epistemológico de su ser como profesional en una disciplina.

Estas reflexiones, resultaron en modificaciones en el Proyecto Institucional (PI), estableciendo lineamientos que se articularan al modelo por competencias, y que permitieran un tránsito desde lo académico y administrativo, definiendo aspectos como lineamientos para la docencia, metodologías con apoyos Tecnológicos, el delineamiento del profesor que se requiere, las estrategias didácticas, conceptos como flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad, lineamientos para desarrollar la investigación en el programa, entre otros.

Así mismo, la reforma curricular, incluyendo el modelo educativo, pretendió, elaborar programas académicos pertinentes a las necesidades sociales, unificar todos los programas en el país (4 para odontología) buscando mejorar la movilidad de profesores y estudiantes consolidando una comunidad académica; de igual forma un plan de estudio que articule los conocimientos, actitudes y prácticas para mejores desempeños profesionales, bajo el amparo de carácter multicampus.

Ya entrando en lo referente al programa de odontología, vale la pena resaltar que la transformación curricular, inició con la realización de un diagnóstico acerca de las debilidades del currículo en el programa de Odontología en el año 2010. Este diagnóstico, se concretó realizando un comparativo entre el plan estratégico nacional (PEN) vigente para la fecha (2007-2012), y los desarrollos que se tenían en los programas, allí se evidenció una discrepancia entre los programas del PEN, y los

ejecutado en los programas. Otra alineación que se realizó fue identificar el cumplimiento de la declaración del Proyecto Educativo Institucional (PI), en el programa de Odontología.

Siguiendo el proceso, a través de un análisis de la cobertura de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en general, se empezó a delinear un modelo que fuera pertinente para las regiones, el país y el mundo; desde las competencias genéricas hasta las específicas que requiere un profesional de la Odontología en el mundo. Sobre las tendencias de la formación en Odontología en Europa y en Norteamérica, se analizaron documentos como el libro blanco de la Odontología (Sanz, 2004), así como el libro de convergencia de la enseñanza de la Odontología en América Latina, (Sanz, 2010) y en lo genérico se basó en el proyecto Tunning (2007). Teniendo como soporte los documentos de discusión en las diferentes latitudes, se planteó una nueva Misión y Visión para los programas de Odontología, desprendidas y aplicadas desde las propias de la Institución (universidad). Con esto se procedió a identificar el Objeto de Estudio, el cual se declaró como: “La única rama de las ciencias de la salud que estudia el Diagnóstico, prevención, pronóstico y tratamiento de las enfermedades del sistema estomatognático.

El eje directriz del programa de Odontología es la salud bucal, componente que no puede estar dissociado de la salud general y la dimensión biopsicosocial del individuo” (Reforma Curricular, 2011). Este objeto de estudio se delimitó desde interrogantes como: ¿Qué estudia este programa que ningún otro estudie?, ¿Qué problemas resuelve este programa?, ¿Con qué otro programa podría confundirse y donde está la diferencia?, ¿Qué

métodos usa para abordar la realidad que aborda? Para delimitar el objeto de formación del programa, se partió de preguntas claves como son: ¿Qué hace cualquier profesional que tenga el título que otorga el programa?, ¿Qué acciones concretas diferencian a este profesional de otros profesionales?, ¿Qué necesidades sociales satisface este profesional?, ¿Cuáles son las competencias propias de cualquier profesional que ostente este título?

Posteriormente, se determinaron los campos de acción los cuales se asocian con lo que en otros modelos se nombran perfil de egreso. Este cambio en la conceptualización de la denominación se debe al compromiso en la formación para que el profesional desarrolle las competencias para desenvolverse en los campos de acción; y el perfil de egreso se compromete más al ser, lo cual es volitivo del individuo cumplirlo desde los componentes éticos y desarrollos personales, a los cuales la Universidad no pudo asegurar se ejecute en el profesional luego de su egreso.

Así entonces, con el norte definido, hacía donde se pretendía llegar en la formación con enfoque de competencias de un Odontólogo general, se identificó el mapa de competencias, partiendo de 12 macro competencias, de allí se desglosa en Unidades de competencia que generan los cursos y cada uno contiene los elementos de competencia que deben abordarse desde las dimensiones del ser, saber y hacer.

Es así como en el programa del campus Villavicencio, inició la implementación del MECCEC en segundo periodo del año 2014; acordes a las directrices institucionales, se ha

adoptado incrementalmente, y solo aplicó para los ingresos nuevos en ese periodo, y ha venido aumentando tras el paso de los periodos académicos, en la actualidad se encuentra en noveno semestre, a portas de terminar la primera cohorte, se resalta que los estudiantes que ingresaron a este modelo, fueron sensibilizados sobre el mismo, en los procesos de inducción, también es importante mencionar, que algunos estudiantes del plan por objetivos han solicitado tránsito a este nuevo plan, como plan de transición de objetivos a competencias, a quien también se acompañan con capacitaciones y sensibilizaciones.

El tránsito al MECCEC, se ha centrado en dos direcciones: estrategias orientadas al profesor, que incluye “generación Novus”, Ruta de competencias digitales, experiencias significativas, ambientes de aprendizaje, ecosistema digital, Campus virtual BrightSpace; respaldado con las bibliotecas activas y el repositorio institucional; y la reforma curricular, incluye además de la implementación del modelo, la puesta en escena de una sistema institucional de evaluación por competencias (SIEC), la construcción de rubricas, el cálculo del valor académico agregado y la unidad de reconocimientos de aprendizajes previos, tal como se observa en la Figura 1:



Figura 1. Reforma curricular Universidad Cooperativa de Colombia

Fuente: Ruiz Cediell María Mercedes (2018): Presentación institucional 2do congreso de educación por competencias en ciencias de la salud.

La implementación del MECCEC, si bien ha sido ampliamente acompañada por la institución, carece de un formato de seguimiento que permita reflexionar, evaluar aspectos críticos que puedan afectar o favorecer el ejercicio de adopción del modelo, razón por la cual, al interior del programa de odontología, se desconocen las transformaciones que han ocurrido al interior del currículo durante el proceso de adopción del modelo. Si bien, se realizan informes y análisis de factores del seguimiento, como porcentaje de cursos en plan por competencias, evaluación de profesores, número de aulas extendidas, porcentaje de profesores cualificados, número de planes de cursos validados, entre otros, esta información está dispersa y no se ha consolidado a fin de permitir análisis y reflexiones que permitan mejoras en el proceso de forma holística y no dispersa. Razón por la cual el grupo investigador, propone el análisis de la transformación del currículo, a partir de los componentes de la didáctica Universitaria (Zabalza, 2014)

3. METODOLOGÍA

3.1. Objeto de estudio: Modelo educativo crítico con enfoque de competencias propuesto por la Universidad Cooperativa de Colombia.

3.2. Campo de acción: Adopción del modelo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Villavicencio.

3.3. Pregunta de Investigación

¿Cómo la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Villavicencio, ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general?

3.4. Objetivos

3.4.1 Objetivo general

Comprender cómo la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Villavicencio, ha transformado el currículo desde la perspectiva de la didáctica general, para proponer acciones pertinentes que contribuyan en la continuidad del proceso de implementación del modelo educativo.

3.4.2 Objetivos Específicos

- Reconocer las transformaciones del currículo en las categorías de la didáctica general durante la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.
- Interpretar la transformación de los actores que interactúan en la implementación del Modelo educativo crítico con enfoque de competencias.
- Identificar las principales tensiones el proceso de implementación del Modelo educativo crítico con enfoque de competencias.
- Plantear acciones de apoyo a la gestión de la transformación curricular, acordes a las condiciones encontradas

3.5 Paradigma investigativo: Cualitativo

Se realizó un estudio de caso, con perspectiva hermenéutica bajo el paradigma investigativo cualitativo, cuyo objeto de estudio fue el modelo educativo crítico con enfoque de competencias implementado en la Universidad Cooperativa de Colombia, en el programa de Odontología, campus Villavicencio; identificando la Universidad como una institución social que como componente activo de la sociedad tiene como responsabilidad actuar por el mejoramiento económico, político, social y cultural, para lo cual ejerce tres

funciones fundamentales, preservar, desarrollar y promover la cultura (Álvarez de Zayas, 1996).

Este proyecto examinó interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales, a partir de la experiencia de la adopción del MECCEC de los profesores, estudiantes y directivos del programa de odontología. Por ello se enmarcó en la perspectiva hermenéutica (Álvarez, 2009); definida como la teoría y la práctica de la interpretación, cuyo fin es entender los fenómenos sociales.

Para desarrollar el método propuesto, se utilizaron los componentes enunciados por Legrand (P13), la revisión documental y las entrevistas conversacionales con directivos, profesores y estudiantes, divisando la comunidad académica como parte fundamental del proceso curricular, por ser inherente a su quehacer, además los profesores son eje fundamental en la orientación del estudiante, por su parte los directivos del campus y referentes académicos, son responsables del acompañamiento de la adopción del modelo y contribuyen a la sensibilización, seguimiento y evaluación del proceso.

3.6 Perspectiva Hermenéutica

Este proyecto se desarrolló bajo la perspectiva hermenéutica, dado que se realizó la interpretación de una realidad vivida en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia del campus Villavicencio. El análisis e interpretación se concentraron en el MECCEC, durante la adopción y sobre los resultados, que desde este punto de vista se han obtenido hasta el momento. Lo anterior, de cara al concepto de

vivencia según Gadamer (1998) en su obra *Verdad y método*. “La vivencia se caracteriza por una marcada inmediatez que se sustrae a todo intento de referirse a su significado. Lo vivido es siempre vivido por uno mismo (...) Toda vivencia está entresacada de la cotidianidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de ésta” (p.113-704)

Al respecto, Coral (2015) menciona que el análisis de lo social debe ser abordado como un análisis de datos complejos, multidimensionales e interrelacionados, tanto entre ellos como con el entorno en el que se originan. Afirma que el análisis de este tipo de datos constituye un reto para el cual existen herramientas que permiten que el proceso de análisis sea más sencillo. Este proceso comienza por separar los relatos en elementos o fragmentos, que puedan ser posteriormente clasificados y agrupados, de forma que se evidencien las relaciones existentes entre ellos, para que el investigador interprete sus significados.

Por otro lado, las herramientas o softwares que permiten obtener una visualización gráfica de las principales palabras, conceptos e ideas que conformaban cada valor en forma de nubes de “tags”. Dichas nubes, en las que los tamaños de letra son proporcionales a la importancia numérica (frecuencia) de cada palabra o término introducido, lo que facilita la agrupación de las categorías en conceptos más amplios.

3.7 Tipo de Estudio.

Este estudio se clasificó como estudio de caso, dado que se hace referencia tanto en lo particular como en su complejidad al proceso de transformación que

implica la implementación del MECCEC en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Villavicencio.

3.8 Ubicación Espacio:

Institución Universidad Cooperativa de Colombia, campus Villavicencio, programa de Odontología.

3.9 Técnicas para el acopio y análisis de información

El acopio de la información, se realizó a partir de análisis de documentos, que estuvo orientado a establecer cómo se interpreta institucionalmente (UCC) el modelo Educativo crítico con enfoque de competencias, para ello se incluyeron estatutos de la Universidad, documentos remitidos al Consejo Nacional de Acreditación, actos administrativos de la Universidad y del programa de odontología que hacen referencia a la transformación curricular; planes de curso, que materializan las estrategias implementadas e información de reportes de implementación del MECCEC en el programa.

La segunda técnica utilizada, fue la Encuesta a los actores del MECCEC, para esto el grupo investigador construyó dos documentos en línea, uno para profesores (<https://goo.gl/forms/gdmLd6fJK7fCoaK33>) y otro para estudiantes (<https://goo.gl/forms/xZWMDPog8Z3YT6wu2>), a partir de esta información se analizó, el conocimiento, la comprensión, la percepción y las practicas sobre el MECCEC, así como la

relación de profesores con contenidos, de profesores con alumnos y de alumnos con contenidos, variables de la didáctica definidas por Zabalza (2007). Estos instrumentos fueron construidos con base en revisiones bibliográficas, de estudios que perseguían el mismo fin, y fueron validados antes de su aplicación, en una prueba piloto a actores del programa de odontología de Medellín, lo que permitió ajustes de forma y extensión de las encuestas.

Seguidamente, con los resultados de las encuestas a profesores, se seleccionó a un grupo de expertos (Figura 2) quienes constituyen la planta profesoral del programa. A este grupo se invitó a dos secciones: En primera instancia a un taller denominado “Taller de implementación del MECCEC”, que permitió a través de la conversación hermenéutica con los profesores, verificar el nivel de apropiación de los conceptos que sustentan el modelo educativo y el enfoque que la universidad propone. El taller inició con una contextualización de los componentes de la didáctica Universitaria, a fin de homogenizar términos pertinentes a la investigación, posteriormente se desarrollaron cuatro (4) actividades, círculo de ideas, construcción nube de palabras, juego de roles y aterrizajes de implementación (Apéndice A).

Adicionalmente, este grupo de profesores realizó una calificación cualitativa en una matriz, para ser analizada con el MIC MAC (Matrices de impactos cruzados Multiplicación Aplicada para una Clasificación), que es una herramienta contenida en la caja de herramientas de Michel Godet, que permite una estructuración de una reflexión colectiva. Ofrece la posibilidad de describir un sistema con ayuda de una matriz que relaciona todos sus elementos constitutivos; además, evalúa las relaciones de cada una de las subcategorías con respecto a las demás, excepto consigo misma.

ID	Nombres Profesor	Tipo Profesor
63326551	CLAUDIA ELENA RESTREPO VILLAMIZAR	Profesor Tiempo Completo
1121868227	CRISTHIAN ARIEL CISNEROS	Profesor Tiempo Completo
52824302	DIANA CAROLINA ROZO ORTIZ	Profesor Tiempo Completo
52148197	KETY YANET TERREROS PEREA	Profesor medio Tiempo
17340449	JUAN CARLOS ROBAYO BOTIVA	Profesor Tiempo Completo
40394874	CLAUDIA LILIANA CABRERA ARANGO	Profesor Tiempo Completo
35524460	RUTH ANGELA GOMEZ SCARPETA	Profesor Tiempo Completo
52587646	CLAUDIA PATRICIA RODAS AVELLANEDA	Profesor Tiempo Completo
53020999	JOHANNA CAROLINA ARIAS RAMIREZ	Profesor medio Tiempo
52557870	INES LEONILDE RODRIGUEZ BAQUERO	Profesor Tiempo Completo
79232336	EDGAR ALFONSO ESPINOSA RAMIREZ	Profesor medio Tiempo
52268672	MARIA DEL PILAR ANGARITA DIAZ	Profesor Tiempo Completo
86055008	JULIAN EDUARDO MORA REINA	Profesor Administrativo
33818662	STELLA MARIA HERRERA MUÑOZ	Profesor Tiempo Completo

Figura 2. Grupo de Expertos “denominado “Taller de implementación del MECCEC”

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, se realizaron encuentros con expertos directivos de la institución, cuyo rol en la universidad es el de gestionar la implementación del modelo educativo, esto a fin de identificar la óptica y perspectiva de la implementación del MECCEC que tiene la institución. (Apéndice D)

4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para el desarrollo de esta investigación se consideraron aspectos éticos declarados por González (2002). Así entonces el valor social que aporta el estudio se considera alto para la Universidad Cooperativa de Colombia, puesto que se analizaron las experiencias de los actores principales que participan en la implementación del modelo educativo en el programa de odontología, identificando las mayores tensiones, a fin de plantear recomendaciones que mejoren la adopción del MECCEC en el programa. Esto permite, poder replicarlo a los otros programas que implementan el modelo.

Así mismo, para garantizar la validez científica que avale la veracidad del conocimiento, se seleccionó un método de investigación coherente con el problema y la necesidad social, además con la selección de los sujetos, los instrumentos y las relaciones que establece el investigador con las personas testifican que el proyecto tiene esa coherencia requerida.

Esta investigación no implicó ningún tipo de riesgos para las personas que participaron en este estudio, para ello se garantizó el resguardo de la identidad y en cuanto al

beneficio, aunque no es directo, contribuye al mejoramiento de los procesos de implementación y adopción del modelo educativo crítico de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Así mismo, los sujetos que participaron en este estudio, lo hicieron de manera voluntaria, mediante la firma de un consentimiento informado, que avalaba la disposición y aceptación a participar en los diálogos; durante los cuales se respetó la libre opinión y se evitó cualquier tipo de presión física o moral que se les fuerce a tomar una posición en los debates. Por otro lado, se aseguró el respeto de los derechos de expresión, conciencia, reunión; términos que hacen de los diálogos procesos racionales en busca de entendimiento (González, 2002).

En coherencia a lo anterior, los sujetos participantes en el estudio tuvieron la oportunidad de retirarse en cualquier momento, respetando así cualquier cambio de opinión; se mantuvo además reserva en el manejo de la información y fidelidad frente a los resultados evitando modificaciones de los discursos; así mismo, la información nueva y pertinente producida en el curso de la investigación se dio a conocer a los sujetos inscritos; como reconocimiento a la contribución de los sujetos, y se programaron encuentros al finalizar la investigación, para informarlos sobre los resultados y sobre lo que se aprendió de la investigación.

Por último, la evaluación de este proyecto de investigación es independiente, es decir, la revisión de la investigación fue realizada por personas conectoras que no estaban afiliadas al estudio y que tienen autoridad para aprobar, corregir, o, en su caso,

suspender la investigación, asignadas por la Universidad de Antioquia; esto permitió darle confiabilidad y validez al estudio, por su repetibilidad.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se presentarán en el marco de los objetivos específicos que planteó el estudio.

5.1 Transformaciones en las categorías de la didáctica general durante el proceso de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.

Como se referenció al inicio de este documento, las categorías de la didáctica general se adoptaron de lo referido por Zabalza (2007), y se describió lo encontrado en las diferentes formas de acopio de la información.

5.1.1 Categorización

A partir de la lectura de fuentes primarias se comprendieron los conceptos asociados a la didáctica general y se enmarcaron en el proceso de la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de odontología – Campus Villavicencio. La categorización se realizó de forma deductiva, según los ejes básicos del campo didáctico mencionados por Zabalza (2007), también denominados elementos estructurales. Bajo esta estructura se mencionan tres campos que se superponen y condicionan mutuamente: un espacio externo y extrauniversitario que marca las

condiciones en que se lleva a cabo la docencia; un espacio institucional que define el contexto inmediato; y un espacio didáctico en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideraron también los componentes dinámicos, entendiendo que cada uno de esos espacios tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros. Se tuvo en cuenta que en este campo se encuentran incluidos los componentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales son denominados por Soto (2012) como categorías de la Didáctica General, es decir, el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma, la evaluación.

Así entonces, se determinaron las siguientes categorías, rescatando la definición de Gómez Romeu (2003), quien plantea que “la categoría es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación” (p.55). Así mismo, en búsqueda de visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado, se identificaron subcategorías, estas se convierten en conceptos que perfeccionan y clarifican la categoría.

En esta misma línea, el análisis de documentos oficiales relacionados con la historia del proceso de la adopción de un nuevo modelo de formación en la Universidad Cooperativa de Colombia permitió un acercamiento a la definición de cada una de estas subcategorías, tal como se plasma en la Figura 3:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	COD	DESCRIPCIÓN
-----------	--------------	-----	-------------

ESPACIO EXTERNO Factores que afectan la didáctica Universitaria	Lineamientos calidad educación	LE	Orientaciones básicas para desarrollar el programa, marco legal, marco conceptual, objetivos, criterios de calidad, factores de análisis, características de calidad y aspectos a considerar en cada una de las características.
	Campos de Acción	CA	Peso que se le va a dar a los enfoques profesionalizadores frente a los enfoques más centrados en la formación genérica en la definición del perfil y en la operativización de los itinerarios formativos.
	Tendencias disciplinares	TD	Referentes externos, en un mundo globalizado como el actual, participan como fuerte mecanismo de presión sobre las instituciones e indirectamente, sobre los actores del proceso enseñanza/aprendizaje.
ESPACIO INTERNO Tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes.	Proyecto Institucional	PI	Documento en el que se especifican entre otros aspectos, la identidad, principios y fines de la institución; los recursos docentes disponibles y necesarios; la estrategia pedagógica y el sistema de gestión.
	Gestión del programa	GP	Distribución del poder, la forma de funcionamiento del programa
	Evaluación y seguimiento	EVA	Los criterios y dispositivos de evaluación y garantía de la calidad (si existen) del proceso de implementación efectuada por el programa académico.
	Malla Curricular	MC	Currículo oficial o la estructura predefinida del programa, en la medida en que condiciona tanto el contenido de la enseñanza como su consecuencia y las condiciones en las que se llevará a cabo.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES Ejes del proceso enseñanza - aprendizaje	Profesores	PRO	Aquella persona que se dedica a la enseñanza de una determinada ciencia o arte. Cabe señalar que el profesor universitario es un profesional que antes de iniciarse en la docencia se formó en otra disciplina distinta a la pedagógica, didáctica o a fin a la educación (Tejada, 2013)
	Estudiantes	EST	Es un estado temporal en el cual se desarrolla el oficio de aprender (Alzate, 2010)
	Contenidos	CON	Elemento que predetermina la orientación como se deberá organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
ELEMENTOS DINAMICOS Diálogo triangular que se produce entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje	Relación profesor-profesor	PP	Tiene que ver con el intercambio entre profesores en todos los ámbitos, coordinación, complementariedad, intercambio experiencias, etc.
	Relaciones alumno-alumno	AA	Modalidades de relación entre los alumnos y la cultura de competitividad o colaboración que se establezca entre ellos.
	Relación Contenido-contenido	CC	Forma de integración de los contenidos académicos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la universidad
	Relación profesor-contenidos	PC	La particular relación entre los profesores y los contenidos que imparten.
	Relación profesor Alumno	PA	Relaciones entre profesores y alumnos, incluye la disposición de los profesores, clima relacional del aula de clase.
	Relación Alumno-contenidos	AC	Los alumnos pueden relacionarse con los contenidos de una forma mecánica (aprendiéndolos de memoria) o significativa (tratando de entenderlos); de una forma conceptual (como campo de conocimientos) o práctica (como recurso para la

			actuación); de forma superficial o profunda; de forma disgregada o integrada; de forma reproductiva o creativa.
	Relación Profesor-directivos	PD	Forma de integración y comunicación de las orientaciones académicas y de implementación de los directivos hacia profesores.

Figura 3. Categorías y subcategorías

Fuente: Recuperado de ZABALZA M (2007). La didáctica universitaria. Bordón 59 (2-3), 489-509, ISSN: 0210-5934

5.1.2 Análisis de encuestas y conversaciones con expertos

Para organizar, analizar y encontrar perspectivas de los datos recolectados en las encuestas a profesores (Apéndice B) y a estudiantes (Apéndice C); de la información del grupo focal de expertos (Apéndice A); de las conversaciones con los referentes del MECCEC en la institución (Apéndice D) y de los documentos analizados que soportan el MECCEC; se utilizó el software N-VIVO que permite visualizar los resultados de preguntas cerradas y para cada una de las preguntas abiertas se realizó la codificación de segmentos de acuerdo a las sub categorías relacionadas anteriormente o codificaciones que permitieran la segmentación de la información. La visualización de esta información se realizó a través de la construcción de nubes de palabras o semánticas. Para ello se siguió la sistemática, descrita por Coral (2015):

- En cada nube, se eliminó el término correspondiente al valor que se estaba

representando.

- Se eliminaron todas las formas verbales de los verbos ser, estar y hacer.
- Se eliminaron además las palabras que denotaban el carácter de opinión de la respuesta: creo, pienso, opino, considero...
- Se eliminaron los adjetivos y adverbios de cantidad (mucho, poco, muy, casi, prácticamente...)
- Se eliminaron palabras relacionadas al tiempo (actualmente, actualidad, ahora, etc.)

De esta manera, se facilitó la comprensión de los imaginarios asociados de las transformaciones en cada una de las categorías y subcategorías de la didáctica general, en la adopción del modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Además, este material se utilizó para la presentación de resultados, ya que las representaciones gráficas generadas tenían un innegable valor explicativo de las percepciones de los actores involucrados en la implementación del modelo.

A partir de estos hallazgos se sintetizó la información, cabe resaltar que los elementos estructurales y dinámicos no se relacionan, puesto que son materia de análisis de los siguientes objetivos.

5.1.2.1 En el espacio externo (Factores que afectan la didáctica Universitaria).

5.1.2.1.1 Lineamientos de calidad de la educación.

En la indagación e identificación de lo que ha sucedido al interior del programa desde la implementación y durante el proceso de adopción del MECCEC, en el espacio

externo en la subcategoría de Lineamientos de calidad de la educación, se determinó que la UCC ubica los diferentes referentes de calidad desde el ámbito internacional y nacional. En el primero, se destaca el “proyecto Tuning”, que se llevó a cabo en Europa, allí a partir de concesos de 135 universidades se plantearon puntos de referencia en la educación superior; el objetivo de esta convergencia fue comprender, compararse y reconocerse entre las Universidades en el Espacio europeo de Educación Superior. Este ejercicio se ha convertido en una sistemática que viene sirviendo como metodología para que las universidades en los diferentes continentes puedan generar transformaciones y cambios (González, 2004), así como integraciones que potencialicen sus fortalezas en torno al bien común, que es como lo manifiesta la UNESCO “ciudadanos del mundo para el mundo y que construyan ese nuevo mundo en beneficio de las sociedades y comunidades”.

De esta manera la UNESCO se establece también como referente del Modelo educativo de la UCC, en la declaración de Incheon en 2015, promulgó: “Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos”; e igualmente se comprometen en “promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos”.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se instituyen como otro aspecto externo que guía el MECCEC; específicamente el objetivo cuatro (4) educación de calidad, que traza a la educación como uno de los motores poderosos para garantizar el desarrollo sostenible (PNUD). Al respecto Ramírez (2017), menciona la importancia de los referentes de Estados Unidos desde los años 60, en Reino Unido, Canadá y Australia, a partir de los

años 80, quienes definen los referentes como son la evaluación de la calidad, gestión de la calidad, sin perder la mirada crítica sobre los problemas que en contexto se dan. Sumado a esto, la CEPAL y la UNESCO han advertido, desde hace más de veinte años, que el conocimiento se convertirá en el elemento central para la nueva sociedad, incluso en el ámbito de la reproducción material de vida, obligando a la humanidad a desarrollar sus capacidades de innovación y creatividad, (CEPAL-UNESCO, 1992 citado por García, 2011).

Aterrizando al ámbito latinoamericano y nacional, se encuentran los referentes que garantizan la evaluación y gestión de la calidad en los diferentes sistemas de aseguramiento de la calidad educativa; en América Latina, países como Chile, Argentina y Colombia se establecen como pioneros, organizando en diferentes niveles de cumplimiento y logro. En Colombia, el primer eslabón de calidad se denomina “registro calificado”, garantiza los criterios mínimos de calidad para el funcionamiento y establece las promesas de valor de un programa académico, para el caso del programa de odontología analizado la resolución 193 del 2014 avala estos requisitos. El siguiente eslabón es la Acreditación de programas, para este caso el consejo Nacional de Acreditación, valora la madurez e implementación de procesos y los planes de mejora en esos procesos hacia la excelencia, los referentes que enmarcan este ejercicio son: el Acuerdo por lo Superior 2034 del Consejo de educación Superior (CESU), con los lineamientos de aseguramiento de la calidad emanados por el consejo a manera de lineamiento y de normativas y el Plan decenal para la educación 2016-2026, allí se destaca que “no se trata solo de mejorar el acceso y la permanencia. El desafío también consiste en ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, que promueva la innovación, el

desarrollo tecnológico, impulse la productividad e incremente las oportunidades de progreso para las regiones” (Plan Decenal de educación 2016-2026).

De igual modo, el Acuerdo por lo Superior 2034 identifica la importancia y lo cataloga como gran reto del país, contar con un sistema de educación terciaria con Instituciones para éste modelo, y que junto a las Instituciones de Educación Superior (IES), potencializan la formación de manera complementaria y con mecanismos que permitan la movilización dentro del sistema para ir cumpliendo metas de acuerdo al nivel y en la región donde se localice, según las expectativas de los individuos y los requerimientos de producción de las regiones. En este acuerdo, igualmente, reconocen como los métodos de enseñanza-aprendizaje se han dinamizado hacía modelos más universales con soporte de tecnologías, aunque es claro que se exige la revisión de los procesos en que se desarrollan y la garantía de calidad que permite el cumplimiento de educación con calidad. (CESU, 2016). Se considera que este último proceso de Acreditación se encuentra más desarrollado y consolidado en Latinoamérica que en Europa y en otros lugares del mundo como Australia, puesto que allí se inició a partir del año 2000, poco después de los procesos de Latinoamérica (Lemaitre y Zenteno 2012)

Otro documento que direcciona, las formas de orientar la educación con calidad es el de referentes de calidad del ministerio de educación Nacional (MEN), en el cual se refiere a la necesidad de diversificar la educación superior, y para esto plantea la formación en conocimiento aplicado, en conocimientos generales o investigación; así mismo, la

conexión que debe existir de estos conocimientos con las necesidades y expectativas de la población y el capital humano que accede a él. (Gómez, 2016, citado por Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), 2014).

Es claro que el MECCEC responde a los planteamientos dados por los referentes nacionales e internacionales, de hecho, desde su concepción estos marcaron el rumbo del modelo educativo, buscando formar para el mundo de la vida a partir del desarrollo de competencias. No obstante, la implementación y adopción del modelo no están condicionados por estos referentes. Se evidencio durante las entrevistas y grupos de expertos que el proceso reciente en el que el programa se vio inmerso de presentación a la acreditación de alta calidad, ha generado confusión en lo referente al MECCEC, de hecho, algunos de los profesores manifiestan que el MECCEC es lo mismo que el proceso de Acreditación.

5.1.2.1.2 Campos de Acción

En el mismo espacio externo, se tomaron en cuenta los campos de acción como condición que determina el espacio de ejercicio profesional de los Odontólogos. Para definir estos campos de acción, la UCC para el diseño de la renovación curricular los identificó según los contextos. En este sentido, lo esencial es establecer metas y clarificar el desempeño de los estudiantes, articulando las necesidades de los individuos con las necesidades de la sociedad como lo refiere Frade, 2009, citado por García, 2011.

A partir de esto, se establecieron competencias, para desempeñarse en campos clínicos, en campos administrativos, tanto al servicio público como privado; en ámbitos investigativos y en trabajos con comunidades. A este respecto, los profesores en las encuestas evidenciaron en 86% que conocen dichos campos de desempeño de los futuros profesionales, y adicional consideran que aportan al desarrollo de las competencias necesarias para que el egresado ingrese al mundo laboral. Este aspecto cobra relevancia, en tanto que como lo refiere García (2011), el proceso de aprendizaje debe permitir a cada educando desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Esto conlleva a determinar, que si los profesores identifican desde sus realidades de cada curso, el aporte que se hace en el saber o conocimientos, y desde su experiencia las situaciones explícitas a las que se puede enfrentar, motiva y conduce al estudiante a analizar situaciones, a indagar, cuestionar e interpretar las necesidades de los individuos y las comunidades a un objeto específico, haciéndolo pertinente como profesional, para abordar el mundo y sus complejidades desde el nivel de formación profesional, es decir desde el alcance del odontólogo general. Así mismo lo manifiesta Ortega, (2008) (citado por García 2011), al explicitar que el estudiante desarrolla la competencia no solo manejando sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y los sentimientos de los demás.

5.1.2.1.3 Tendencias disciplina

Como última categoría contemplada en el espacio externo, está las tendencias de la disciplina, y a este ítem, reconocemos como el programa de odontología del campus Villavicencio, recientemente elaboró un estudio prospectivo con una visión 2020, que le permitió identificar las tendencias latinoamericanas y nacionales en la disciplina, a continuación, se describe brevemente como cada una de ellas incide en la implementación del modelo.

Acreditación obligatoria: En coherencia a esta tendencia el programa se presentó recientemente y de forma voluntaria al proceso de Acreditación, esto a fin de ser certificada la idoneidad y aseguramiento de la calidad. Al respecto, Sanz, M., & Antoniazzi, J. (2010), afirman que un programa que está acreditado tiene abierta la puerta hacia la movilización nacional o internacional.

Movilidad y Bilingüismo: Las nuevas dinámicas de desplazamiento y comunicación en el mundo han propiciado facilidades para la movilización de estudiantes, esto exige a las facultades estar acordes a estos requerimientos mediante infraestructura tecnológica y gestión de convenios académicos e interinstitucionales de intercambio estudiantil, de profesores y de directivos. En relación con esta movilidad, se puede mencionar que la unificación de los programas académicos a nivel nacional resultado del diseño del

MECCEC, permite e impulsa a que los estudiantes tomen sus semestres en diferentes lugares del país. A este respecto, los estudiantes reconocen estas bondades del modelo y lo evidencian en las encuestas como una estrategia pedagógica que incentiva el modelo. En relación con la internacionalización, se puede mencionar también que tanto profesores como estudiantes y directivos, reportan que las clases en línea fruto de la revolución tecnológica que acompaña al modelo educativo, han permitido que estudiantes interactúen académicamente con referentes internacionales. Por otro lado, entendiendo que una parte fundamental para asegurar el éxito de la movilidad académica se centra en el bilingüismo, el MECCEC, incorporar dentro de los cursos cuatro niveles de inglés y permanentemente a través de la mesa de trabajo de internacionalización, se fomentan estrategias de uso de una segunda lengua.

Nueva docencia: Las nuevas imposiciones del sistema académico y global necesitan que el cuerpo docente cuente con las competencias idóneas en formación, pedagogía y tiempo (Forero, 2014). La propuesta del MECCEC, centra especial atención en la cualificación profesoral, tanto en programas formales a través de auxilios y políticas de contratación con requisito de formación en maestría; como en programas no formales, a través de escuela de la excelencia educativa, para que los profesores desarrollen competencias pedagógicas innovadoras, que estén acordes al modelo. Al respecto los profesores manifiestan como principal logro del modelo, esta “cualificación permanente”

Investigación y extensión: Las facultades pasan de un modelo curricular exclusivo a un modelo en el que la investigación docente y estudiantil tiene prioridad, así como la extensión universitaria (Forero, 2014). De acuerdo con lo manifestado por los estudiantes

del programa, las metodologías que fomentan el MECCEC contribuyen a que el estudiante desarrolle la investigación; por su parte la malla curricular, incluye tres cursos de investigación formativa donde los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar proyectos de investigación como auxiliares de proyectos ejecutados por los profesores. Con relación a esta última investigación (formal), existen planes de trabajo para profesores investigadores, dos en el programa de odontología y además se cuenta con el grupo de investigaciones del Meta (GIOMET), clasificado por Colciencias en B, que soporta la investigación del programa.

Formación por competencias y enfoque hacia la promoción y prevención: Cada vez se reconoce más la necesidad de una formación en educación superior que sea pertinente para la sociedad, por tanto se debe hacer énfasis en la prevención más que en la curación de enfermedades orales (Forero, 2014), Al respecto el PEP del programa, declara que el “plus” de los egresados del programa de odontología es la prevención y promoción de la enfermedad; el MECCEC, integra de manera transversal actividades de fomento de la salud y educación a la comunidad que los rodea, partiendo de los principios solidarios que dieron principio a la institución.

Innovación y tecnología: Las exigencias de la globalización requieren programas académicos actualizados que incluyen nuevas tecnologías que mejoren la praxis tanto en la técnica como en el procedimiento (Forero, 2014). De acuerdo con la información documental y los referentes del MECCEC, la renovación curricular estuvo acompañada de la construcción de ambientes prácticos de aprendizaje para lograr simulación de situaciones que permitan al estudiante desarrollar competencias y al profesor direccionar cursos

teórico-prácticos, que son la única configuración de los cursos en el MECCEC. Al respecto tanto profesores, como estudiantes y directivos del programa, sustentan la utilización permanente de estos espacios y refieren una adecuada percepción.

Este panorama evidencia que el MECCEC, está alineado y responde de manera satisfactoria a las tendencias de la disciplina, destacando que incluye discusión permanente de las mismas dentro del comité curricular.

En conclusión, del espacio externo evaluado, se puede decir que las tres subcategorías han influido al MECCEC, desde el diseño, e igualmente en la implementación y adopción; y adicional es parte de los procesos de evaluación, para identificar plenamente su cumplimiento y/o direccionamiento hacía el logro de formar profesionales con aprendizaje significativo crítico.

5.1.2.2 En el espacio interno (Tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes)

5.1.2.2.1 Proyecto Institucional (PI)

El PI fue renovado en el 2013 y da respuesta a cuatro preguntas fundamentales, ¿Quiénes somos?, ¿Qué hacemos?, ¿Cómo lo hacemos? y ¿Hacia dónde vamos?; dentro de sus referentes educativos se destacan los tomados del mundo contemporáneo, basados en tecnologías de información y comunicación TIC, el paradigma informal de Canoy (2001),

concepción de competencias a desarrollar para ser y estar en la sociedad de la información y el conocimiento, según Churches (2009) “citado por PI (2013), para mantenerse en la dinámica del aprendizaje durante toda la vida.

Así entonces, el PI declara que la universidad asume la educación como una acción comunicativa que se da de manera procesual y que tiene como intención la formación; este concepto de educación acuña autores como Unigarro (2014). También declara que el currículo es todo aquello que se pone al servicio del proceso enseñanza aprendizaje y los planes de estudio, son una parte esencial de este currículo y se refiere al conjunto de habilidades y destrezas por desarrollar. Se declara que para la construcción y puesta en marcha de los programas académicos, la institución sigue unos lineamientos orientados a mantener la coherencia entre los planteamientos teóricos de la universidad y la concreción en la cotidianidad del programa.

Por otro lado, el PI de la institución destaca la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje MICEA, como estrategia para la concreción del MECCEC, es así como el apartado 2.7.7 y 2.7.8 concreta la educación por competencias en la institución y también dispone los medios educativos para el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En otro apartado, el PI también reconoce la investigación en dos vertientes formativa y formal; y asume la proyección social como la manera responsable de responder a la sociedad. Así entonces, se identifica total coherencia entre el MECCEC y el proyecto

institucional, lo cual evidencia que existe respaldo teórico y normativo del modelo educativo.

Se logró identificar total coherencia entre el PI y el proyecto educativo del programa (PEP), donde se describe, la misión, visión del programa y todo lo referente a profesores, estudiantes, metodologías de estudio, investigación, proyección social entre otras; al hacer el análisis de la coherencia del PEP con el modelo educativo, se puede concluir que la institución realizó una reforma curricular según su concepción de currículo como un “Todo”, de esta manera se modernizaron no solo planes de estudio, sino se realizó una innovación, pedagógica, tecnológica y de cualificación, que pone a disposición de los profesores la posibilidad de concretar el modelo en las aulas de clase, en mención a esto último, Amaya (1999), declara que para desarrollar el proceso de transformación es necesario aunar todas las fuerzas que conforman una organización, con especial atención en los profesores, (Bazan 2004). Se destaca que los profesores reconocen la misión y visión y demás capítulos declarados en el PI y el PEP, así como los estudiantes, sin embargo, no reconocen la normatividad que respalda el Modelo educativo.

5.1.2.2.2 Gestión del programa (GP).

La gestión del programa está organizada de acuerdo con los diferentes niveles institucionales, como son la Vicerrectoría académica, y de ella se subordina la Dirección Nacional de Gestión de programas (DNGP), y de ella se concentra la gestión académica en las decanaturas nacionales por cada disciplina, en estas decanaturas se concentra el

aseguramiento y acompañamiento a la implementación y adopción del modelo, desde lo disciplinar.

Al interior del programa objeto de estudio, la decanatura y la jefatura de programa, le compete realizar los procesos de gestión para la implementación y adopción del modelo, en concreto lo pertinente a la planificación, organización y seguimiento de los aspectos curriculares que materializan el MECCEC. De esta forma desde la jefatura de programa se acompañan los procesos de formación profesoral. Refiriéndose a como la Institución debe ejercer el acompañamiento a los procesos que se abarcan en la implementación del modelo, Zabalza (2010), resalta la importancia del trabajo en equipo, para la integración curricular, menciona que se debe modificar la tendencia al individualismo y generar una nueva motivación en los sujetos para trabajar en forma integrada, al respecto De Herrán (2015) sostiene que antes de las reformas curriculares, como la implementación de nuevo modelo, se exige la reforma de pensamiento del interior de sus habitantes (de la universidad), es decir desde el nivel político, directivo, profesores, administrativos y estudiantes; según él, es muy importante la coherencia y la autoformación.

En el programa de odontología analizado, la GP es reconocida como principal facilitador de la implementación del MECCEC, por los profesores. Se identifica permanente acompañamiento en el proceso y las directivas declaran que es responsabilidad en línea del aterrizaje del MECCEC del decano y jefe de programa.

5.1.2.2.3 Evaluación y seguimiento.

En la categoría evaluación y seguimiento, se identifican la normatividad y políticas institucionales para implementar y dar seguimiento a la adopción del MECCEC, a través del cual se permite generar planes de mejoramiento. Al respecto, en la indagación documental se localiza que el diseño implementación y adopción del MECCEC, es considerado en la institución como un proceso, se expresa que tiene los siguientes vertientes: estrategias orientadas al profesor, que incluye “generación Novus”, Ruta de competencias digitales, experiencias significativas, ambientes de aprendizaje, ecosistema digital, Campus virtual BrightSpace; respaldado con las bibliotecas activas y el repositorio institucional; y la reforma curricular, incluye además de la implementación del modelo, la puesta en escena de una sistema institucional de evaluación por competencias (SIEC), la construcción de rubricas, el cálculo del valor académico agregado y la unidad de reconocimientos de aprendizajes previos. La implementación del MECCEC, si bien ha sido ampliamente acompañada por la institución, carece de un formato de seguimiento que permita reflexionar, evaluar aspectos críticos que puedan afectar o favorecer el ejercicio de adopción del modelo.

Se encuentra que tanto directivos como profesores tienen desinformación acerca de la evaluación y seguimiento del modelo, si bien se manifiestan algunos de los componentes, no hay una visión holística al respecto, de hecho, se menciona desintegración en algunos de los componentes debido a este desconocimiento. Con

relación a la coherencia entre el MECCEC y la normatividad existente en la institución, se identificó que el 93% de los profesores en la encuesta, consideran que existe, mientras el 7% menciona no saber, sin embargo, al realizar el análisis cualitativo se evidencia que no se reconoce la normatividad para evaluación y seguimiento del modelo educativo.

Por su parte el acuerdo 323 del 2017, integra la comunidad académica para la apropiación del modelo educativo con enfoque de competencias y su gestión académica, bajo la estrategia denominada RIZOMA, la cual es reconocida por los profesores y directivos del campus como una red académica que contribuye al relacionamiento de profesores, pero no se atribuyen características de mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni se asocia a producción de recursos educativos digitales en Red y tampoco se reconocen las investigaciones tejidas alrededor del modelo, objetivos propios de esta estrategia.

5.1.2.2.4 Malla curricular (MC).

El PI denomina la malla curricular como planes de estudio y son considerados una parte integral del currículo, este plan de estudios se refiere a las habilidades destrezas y actitudes por aprender y desarrollar, el conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje organizadas en determinada disposición en cursos y créditos académicos, obligatorios o electivos, desarrollados a través de distintas metodologías con miras a obtener un ciclo de estudios u obtener un grado o título. La institución dispone de lineamientos para la puesta en marcha de los planes de estudio.

El plan de estudios cuenta con 65 Cursos y 175 Créditos, está conformado por 10 Cursos genéricos, correspondientes a las competencias que cualquier estudiante de la UCC debe desarrollar; 9 Transversales, correspondientes al desarrollo de competencias comunes en el sector salud, comparte con medicina, medicina veterinaria y zootecnia; y enfermería, igualmente, 46 Competencias específicas, que se refieren a las competencias propias de la disciplina.

El plan de estudios es pertinente puesto que el diseño se fundamentó a partir de los campos de acción, es integral dada la articulación de la proyección social, la investigación y la docencia que existe, además de la formación en inglés que incluye cuatro niveles hasta transitar a B1 (estudiante); es flexible en tanto su diseño fue pensado para que el estudiante pueda tener variación en la ruta académica, ya que cuenta con cursos electivos, opciones de movilidad multicampus y aprendizaje bajo diferentes estrategias pedagógicas.

Por último, la interdisciplinariedad se asume en el plan de estudios a través de los cursos transversales, pero sobre todo a través del desarrollo del estado mental del estudiante, en el cual tenga apertura, humildad curiosidad, voluntad de diálogo y una actitud para asimilación y síntesis de la información.

Al respecto tanto estudiantes como profesores destacan que a través del MECCEC, se implementan diferentes metodologías y que se ha transformado la forma de evaluar; los

profesores del programa manifiestan que el MECCEC ha permitido el intercambio de saberes entre disciplinas y entre especializaciones propias de la odontología.

5.2 Transformación de los actores que interactúan en la implementación del MECCEC en el programa de odontología Villavicencio

Una vez transcritas las entrevistas grupales se hizo un análisis de frecuencia de palabras en las entrevistas, para algunos casos y para otros mapas conceptuales. El fin de esta tarea fue explorar los términos más mencionados con el objetivo de averiguar cuáles son los más relevantes. Para el conteo de la frecuencia de palabras se establecieron como criterios de selección las cincuenta más frecuentes. Se depuró la lista en cuatro ocasiones descartando las palabras denominadas vacías o sin contenido. La nube de palabras y el análisis de los segmentos codificados realizado tras la codificación de la información, reflejan ideas extraídas en cada una de las preguntas de las encuestas que dan lugar a los resultados de las transformaciones en los actores que interactúan en la adopción del modelo o los denominados elementos estructurales por Zabalza (2014), tal como se detallan a continuación.

5.2.1 Profesores.

El programa de odontología cuenta en su cuerpo profesoral con 49 profesores, de los cuales 12 están contratados de planta. En la actualidad el 100% de estos profesores está impartiendo cursos en el MECCEC, entendiendo que, en el primer semestre del 2019, los

estudiantes inscritos en este modelo ingresan a decimo semestre.

En relación con la caracterización sociodemográfica, se evidencia que la mayoría de los profesores son mujeres, esta variable puede influenciar la implementación de modelo educativo, de cara a lo referenciado por Paramo (2010), quien concluye que el género es un factor que determina diferencias en la forma en que son evaluados los estudiantes por sus profesores. Al indagar por la procedencia de los profesores se identificó que el 50% provienen de la capital del país, el 43% son propios de la región y resto proceden de otras áreas del país.

Se determinó, que los profesores del programa antes de iniciarse en la docencia se formaron en otra disciplina distinta a la pedagógica, la mayoría de los profesores encuestados tienen como última formación académica una especialización no clínica, seguidos por los profesores con maestría y con especialización clínica, tan solo el 7% de los profesores son doctores; ninguno de ellos tiene título en pedagogía, didáctica o a fin de la educación; al respecto Álzate (2015), menciona que es necesario que éste actor educativo sea concientizado sobre el posible contexto de aprendizaje que puede representar la práctica docente, porque de acuerdo con Madueño (2014) el quehacer docente del profesorado contribuye a la generación de competencias básicas como profesor.

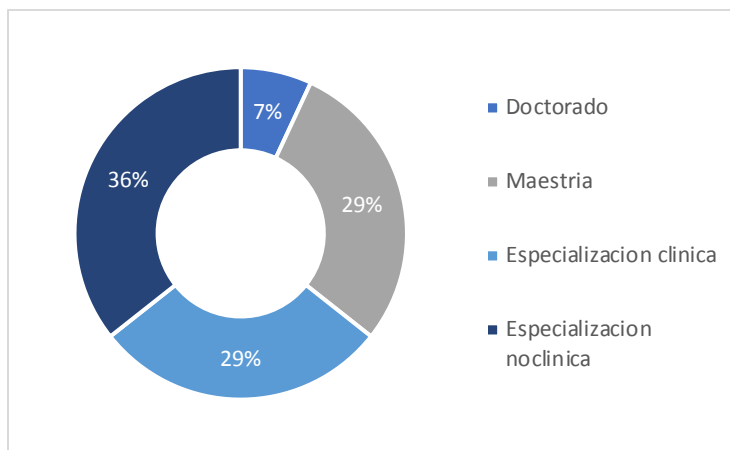


Figura 4. Formación académica profesores

Fuente: Encuestas profesores 2018

En relación con el tipo de contratación, se identificó que de los encuestados un 43% eran catedráticos, 43% tiempo completo y 14% de medio tiempo. Se encontró mayor información en los profesores de planta y por tanto mayor adherencia al modelo educativo, al respecto diferentes autores mencionan que independientemente del tipo de contratación, es necesario que los profesores asuman la conducción, la dirección y la responsabilidad del proceso de enseñanza de sus educandos, a su vez facilitar los contenidos acorde a la disciplina que imparten y para la cual son expertos (Cerrillo & Izuzquiza, 2005; Domínguez, 2009; Marín, Martínez-Pecino & Troyano, 2011; Rivero, 2009; Segovia & Soriano, 2009).

Los directivos destacaron que los profesores sin experiencia docente que han ingresado al programa han sido más abiertos a la innovación de metodologías en el aula de clase, mientras los profesores que transitan del modelo por objetivos al de competencias, tienden a querer transpolar los que vienen haciendo al nuevo modelo, sin embargo, al

ingresar al taller para la construcción de plan de curso por competencias, se ven en la obligación de replantear sus metodologías. González (2000), afirma que los cambios de modelos educativos se encuentran con algún tipo de resistencia por parte de quienes deben cambiar y esa resistencia no solo opera en los cambios perjudiciales, sino en aquellos que beneficiarán a largo plazo; lo que hace necesaria la gestión del cambio, para este caso una gestión curricular que planifique organice, regule y controle la ejecución del modelo curricular, para su óptimo funcionamiento (González 2000. P19). Por otro lado, la encuesta también indagó sobre los años de experiencia de los profesores encuestados encontrando que en promedio tienen nueve (9) años de experiencia, esta caracterización de los profesores, es necesaria de acuerdo a lo planteado por Valdés (2009), quien afirma que el poder que tiene el profesor está cimentado en los depósitos de sentido que ha construido y enriquecido durante su historia personal y profesional, al desconocer esta historia sociocultural se coloca al profesor como el gran ausente de toda iniciativa de reforma.

En relación con el conocimiento del MECCEC, se evidenció que la totalidad de los profesores, que participaron en esta investigación son conscientes que el modelo educativo implementado en el programa de odontología tiene un enfoque en Competencias, que le concibe como la combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes. Así mismo reconocen que los cursos que imparten tienen como fin desarrollar unidades de competencia para insertarse en un campo de acción al culminar la formación como odontólogos. Al respecto, García (2011), menciona que si el docente tiene claro qué competencias se esperan del educando al finalizar una etapa dentro del programa educativo, podrá dirigirlos en esa dirección.

Por otro lado, los profesores destacan el modelo educativo como principal forma de facilitar la intencionalidad de formación por competencias, al igual que la capacitación permanente, el campus virtual también es reconocido como facilitador, al igual que los ambientes prácticos de aprendizaje. Los planes de curso y el proyecto institucional, aunque fueron mencionados por algunos profesores, no gozan del mismo reconocimiento. Bolívar (2013), afirma que los profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo, aspectos como: el nivel de competencia en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia necesidades de apoyo e infraestructura de parte de la institución para su puesta en marcha (Zhao et al., 2002), son fundamentales para garantizar el éxito del modelo propuesto por competencias; por su parte la institución debe disponer planes de formación para el profesorado (Torello 2011), que permitan desarrollar nuevas competencias pedagógicas en los profesores, quienes son los principales actores en la implementación del modelo educativo.



Figura 5. Nube de subcategorías de Estrategias que facilitan la implementación del MECCEC

Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO

De igual manera los profesores coincidieron en afirmar, que el plan de estudios del programa, lo conocieron por los directivos del programa, como la decanatura y la jefatura académica, se destacan además los talleres virtuales, las reuniones y capacitaciones a los profesores. Llama la atención que ninguno de los profesores mencionó la estrategia Rizoma, red de conocimiento que tiene como fin gestionar la renovación curricular.



Figura 6. Forma como conoció el profesor el plan de estudios del programa

Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO

El 100% de los profesores consideran que el MECCEC ha incidido favorablemente en su desempeño como profesor y el 93% considera que ha incidido favorablemente en aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la coherencia entre el MECCEC y la normatividad existente en la institución se identificó que el 93% considera que existe, mientras el 7% menciona no

saber. Al solicitar justificación de su respuesta se arroja la siguiente nube de términos (Figura 7), donde se destaca que el modelo educativo es la normatividad que soporta su implementación, se encuentran términos como formación, normativas y destaca el reglamento ya que los profesores mencionan necesidad de alinearlos con el modelo.



Figura 7. Percepción de la normatividad institucional-Profesores

Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO

Por otro lado, se indagó sobre la forma y satisfacción con la capacitación brindada para la implementación del modelo educativo, encontrando que el 100% de los encuestados ha participado en alguna capacitación y consideran, estas han incidido favorablemente en la forma de enseñar. Dentro de las respuestas se destacan los talleres virtuales de elaboración de planes de curso y las capacitaciones presenciales (Figura 8).



Figura 9. Principal dificultad de la implementación del MECCEC

Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO

Para finalizar el análisis de las encuestas de profesores, se realizó en el software un análisis de todas las respuestas de los profesores, de acuerdo con la segmentación categorizada por las subcategorías seleccionadas, encontrando que las de mayor influencia son la capacitación de profesores y directivos.



Figura 10. Segmentación categorizada de todas las respuestas. – Profesores

Fuente: Encuestas profesores 2018 – NVIVO

A manera de cierre, se puede concluir, que en la actualidad los profesores universitarios están obligados a atender múltiples demandas, para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, razón por la cual su cualificación juega uno de los papeles determinantes, entendiendo que es a partir de quienes enseñan y facilitan el aprendizaje que se podrán asegurar mejores resultados en la formación profesional de los estudiantes universitarios. Bajo la anterior perspectiva, la gestión de las reformas curriculares debe tener una especial atención en los profesores, entendiendo que los cambios educativos, parten de la necesidad de tener verdaderos docentes (Bazan 2004).

Los hallazgos demuestran que el MECCEC ha impactado de forma positiva el quehacer docente, desplegando una cualificación permanente en los elementos distintivos como: (a) estrategias de organización de la clase, (b) formas de evaluación, (c) reflexión sobre su quehacer como docente, (d) detección y canalización de las problemáticas estudiantiles, que les permita enriquecer su práctica docente. (Hurtado, 2015); sin embargo, se evidencia la necesidad de continuar con esta cualificación, con especial atención a la adopción del modelo educativo, que a pesar de gozar de buena percepción dentro del grupo profesoral, tiene aún componentes sueltos de poca admisión de un grupo de profesores, esto último toma especial importancia ya que el profesor universitario al ser el encargado de facilitar y guiar el aprendizaje de sus estudiantes se convierte en uno de los actores educativos más importantes en la educación superior (Marín, Martínez-Pecino & Troyano, 2011; Domínguez, 2009; Segovia & Soriano, 2009; Rivero, 2009; Cerrillo & Izuzquiza, 2005).

5.2.2 Estudiantes

La entrada a la universidad representa un paso, una transición difícil que exige, como todo paso, una iniciación, una afiliación a un nuevo mundo, a sus usos y costumbres (Coulon, 1995, 1999, 1999a, 2002, 2005). Durante esta transición es necesario que los estudiantes reconozcan los modelos educativos a los cuales acceden, desde sus referentes, hasta la orientación pedagógica y recursos necesarios para desarrollarlos; al respecto se encontró que el 66,7% de los estudiantes encuestados, manifestó que ha sido informado de las competencias que obtendrá al graduarse como odontólogo, mientras el 33,3% responde que no.

La mayoría de los estudiantes (86%) están conformes con el MECCEC, esta percepción se relaciona al aprendizaje obtenido, la adquisición de competencias, las metodologías implementadas, la pertinencia de los conocimientos adquiridos, la calidad de la educación y en general mencionan beneficios y cualidades que se relacionan a la implementación del modelo.

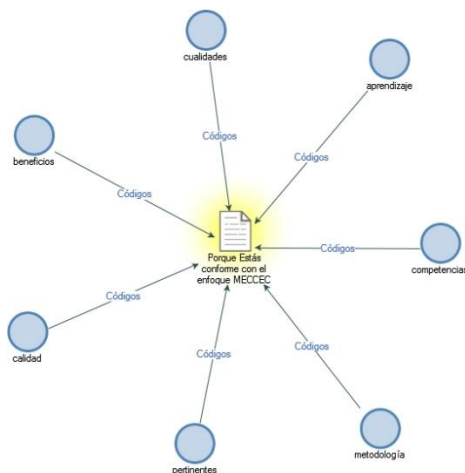


Figura 11. Razones para estar conforme con el MECCEC-Estudiantes

Fuente: Grafico software NVivo

Con relación a la satisfacción con las metodologías que se implementan en el MECCEC, se reportó que el 86.7% están satisfechos, mientras el 13.3% no; esta percepción está relacionada a lo declarado por Hurtado (2015): “Para algunos estudiantes aprender en la universidad consiste en memorizar el discurso de un profesor para restituirlo el día del examen; para otros, en una ocasión para acumular los conocimientos y así ponerlos en práctica en el ejercicio de su futura profesión. Cada estudiante construye de esta manera su concepción de qué se aprende en la universidad”. Al respecto, Romainville, 1993 y Taylor, 1996, mencionan que una porción de estudiantes asocia el aprendizaje al estudio, a la memorización, a la retención de información para satisfacer un test posterior; lo cual es francamente opuesto a lo declarado en el MECCEC, en donde a través de la metodología MICEA, se induce al trabajo independiente de los estudiantes, con una construcción activa y permanente de conocimiento.

En cuanto a los estudiantes que están satisfechos con la metodología, se identifica que los estudiantes encuentran diferencias significativas en su aprendizaje, en el desarrollo de competencias, de adquisición de conocimiento, mejor actitud tanto de enseñanza como aprendizaje y denota cambios en la evaluación de los profesores, adicionalmente el 100% de los encuestados considera que el MECCEC, exige más responsabilidad del estudiante en el proceso enseñanza aprendizaje.

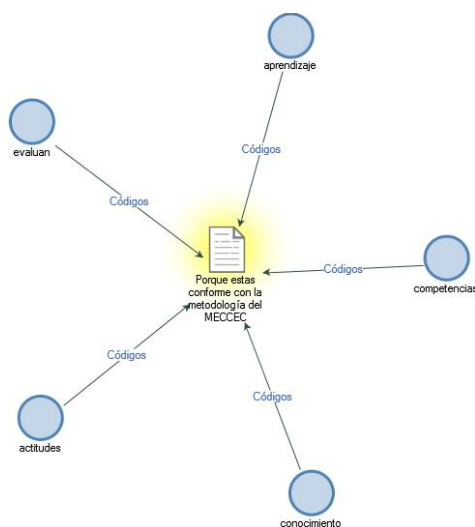


Figura 12. Razones para estar conforme con la metodología del MECCEC-Estudiantes

Fuente: Grafico software NVivo

Por otro lado, al indagar a los estudiantes sobre los beneficios que perciben del MECCEC, mediante una nube de palabras más referenciadas, se identificó que perciben beneficios para su inserción laboral después del grado, mayor calidad, un enfoque más integral de su formación, mejoramiento de los procesos y un impacto en la vida profesional.



Figura 13. Beneficios del MECCEC-Estudiantes

Fuente: Grafico software NVivo

En relación a las facilidades y dificultades manifestadas por los estudiantes en la adopción del MECCEC, se encontró que las ventajas manifestadas son más conocimientos y mejor formación; en cuanto a las dificultades, los estudiantes mencionaron que la objetividad en la evaluación es la principal dificultad, así como la comprensión del MECCEC, mencionaron que existe desinformación y variables como el tiempo y la calificación.

Así mismo, se encontró que los estudiantes relacionan al MECCEC a estrategias tales como plataformas virtuales, clases on-line, prácticas y destacan que el modelo requiere de investigación permanente en el aula de clase. En esta misma línea, se encontró que el modelo educativo induce el mejoramiento, tal como lo refirió el 86.7% de los estudiantes, en especial con estudiantes (46.7%), seguido con profesores (33.3%) y en menor escala con estudiantes de otros programas y directivos.

El panorama anterior, deja entrever que los estudiantes se encuentran satisfechos con el modelo, que la relación con profesores y pares se ha fomentado a partir de su implementación y adopción, al respecto García (2011), destaca que el desarrollo de las competencias en los estudiantes solo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen estilos de aprendizaje de sus alumnos, ayuden a educarlos y a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo. En este mismo orden de ideas, Perrenoud (2004) declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que “el elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación”; lo denomina transposición didáctica, referido a la modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que éste pueda ser comprendido por el alumno, esto conlleva a generar una metodología diferente a la transmisión de información, buscando apropiarse del conocimiento desde el análisis, gestionándolo para aplicarlo a la solución de problemas; este cambio lleva a los profesores y a estudiantes a los cambios que requieren los modelos, en especial el propuesto por la UCC.

Es así como en el MECCEC, el estudiante es concebido como dueño de su propio proceso, debe ser conducido y debe tener la capacidad para atender y establecer como meta el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que es progresivo, como lo refiere Moreira, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en este proceso el lenguaje y la interacción personal son muy importantes. (Moreira, Caballero y Rodríguez Palmero, 2004) (Moreira, 2005)

Acorde a lo anterior, Ariza (2009), plantea que los modelos por competencias exigen al estudiante que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y

profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes.

Por último, se puede mencionar que el reconocimiento de la formación como agente que permite la inserción laboral por parte de los estudiantes es acorde a una demanda actual de los estudiantes: la formación universitaria debe ser, según su visión, una garantía de su inserción social futura, si bien la importancia de esta demanda o petición varía según la facultad (Philippe, Romainville & Willoc1996)

5.2.3 Contenidos

El MECCEC, no contempla los contenidos como temas, los contempla como el pretexto para generar situaciones que conlleven al estudiante guiado por el profesor a construir soluciones posibles en determinados contextos, eso es lo que se denomina competencia; Daniel Bogoya (2000), resalta que las competencias implican actuación, idoneidad, flexibilidad y variabilidad, y las define como: "una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes..." (p.11) (Citado por Tobón, 2008).

En este sentido, se encontró que los planes de curso son contruidos de manera

sistemática, donde se evidencia que los profesores realizan la construcción bajo el enfoque de competencias, para que esto sea posible, se realizan talleres virtuales con encuentros sincrónicos, para la cualificación del cuerpo profesoral en planes de curso. En ellos se contempla tal como se ha mencionado, la unidad de competencia, los elementos de competencia, indicadores y evidencias, Zabalza en 2010, señala la importancia de la selección de los contenidos, en función de aportar en el desarrollo de la competencia, incluso con el aporte de diversas disciplinas; es por esto que requiere sumo cuidado y atención, por tanto, el autor propone establecer niveles de contenidos imprescindibles (*must*), contenidos necesarios (*should*) y contenidos convenientes (*could*). Nunca podrían faltar los primeros, habría que prestar la relevancia precisa a los segundos y convendría alcanzar los terceros. Bajo este panorama, se refuerza la importancia que se encontró en el relacionamiento de los contenidos con los otros actores; puesto que a través de ellos se mueven los diferentes momentos de la enseñanza-aprendizaje, sin ser único y principal; se insiste, son un pretexto para el desarrollo de la competencia.

En este sentir, De Herrán (2015), confirma que cuando la enseñanza se concentra en los contenidos académicos, se cae fácilmente en la *instrucción*, en el *academicismo* y/o en el *cientismo*; la acepción de los contenidos, desde un punto de vista pedagógico, carece de sentido centrar la comunicación educativa en ellos. Desde un punto de vista didáctico, los contenidos son punto de partida, pero no un destino principal; Hurtado (2015) expresa que se requiere acompañar al estudiante universitario en su adaptación (“afiliación”), lo que implica incitarlo para que se plantee preguntas pertinentes en relación con la elección de su enfoque o perspectiva de aprendizaje y las estrategias que puede anticipar, de allí la importancia de la selección de contenidos. A manera de síntesis, el grupo investigador,

construyó una tabla que sintetiza, las transformaciones de mayor relevancia identificadas en cada subcategoría. (Apéndice E)

5.3 Principales tensiones en el proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias.

Para identificar las principales tensiones del sistema, para nuestro caso implementación del MECCEC; se utilizó el análisis del MIC MAC, que a partir de una reflexión colectiva relaciona todos sus elementos constitutivos, evalúa las relaciones de cada una de las subcategorías. Este método tiene como objetivo, hacer aparecer variables clave, es decir aquellas que generan mayores tensiones.

De tal manera, que en el marco del segundo encuentro con el grupo de expertos se realizó la calificación por consenso de la matriz con las 17 subcategorías distinguidas; dicha calificación se realizó de acuerdo a si existía o no relación de influencia directa entre las variables; si no, se calificó como cero (0), si esta relación de influencia directa fue débil, como uno (1), mediana dos (2), fuerte tres (3) y con P aquellas que se consideraran potenciales; finalmente, se determinó el grado de influencia, en sentidos horizontal y vertical; la calificación de los dos grupos se puso en común (Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de impactos cruzados

	1 : lc	2 : CA	3 : TD	4 : PI	5 : GP	6 : EVA	7 : MC	8 : PP	9 : AA	10 : CC	11 : PC	12 : PA	13 : AC	14 : PD
1 : lc	0	1	0	3	2	2	2	2	2	1	1	2	1	0
2 : CA	0	0	2	1	2	3	3	1	2	3	2	2	1	0
3 : TD	2	3	0	1	2	2	3	2	1	3	2	1	2	0
4 : PI	1	1	0	0	3	3	3	2	1	2	2	2	2	2
5 : GP	0	0	0	0	0	3	2	3	3	3	3	2	1	3
6 : EVA	0	0	0	0	2	0	1	3	3	3	3	3	3	3
7 : MC	0	0	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	3	2
8 : PP	0	0	0	1	2	2	2	0	2	1	2	2	1	3
9 : AA	0	0	0	0	1	2	0	0	0	2	0	3	3	1
10 : CC	0	0	0	0	2	2	P	2	2	0	3	2	3	2
11 : PC	0	0	0	1	2	3	3	2	3	3	0	3	3	2
12 : PA	0	0	0	2	2	3	1	3	3	3	3	0	3	2
13 : AC	0	0	0	2	2	2	3	1	3	3	2	3	0	2
14 : PD	0	0	0	3	3	3	1	3	1	3	3	3	2	0

© LIPSOR-EPTA-MICMAC

Nota: Las siglas, corresponden a las subcategorías, descritas en la Figura 3 de éste mismo documento

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Luego de realizar la calificación de las Variables, la información fue procesada en la *Matriz de Impactos Cruzados – Multiplicación Aplicada a una Clasificación (MIC-MAC)* y de cara a lo expuesto por Noguera (2009) quien afirma que este tipo de análisis permite, a partir de la lista de categorías y subcategorías -obtenida en un primer momento con los expertos- y la matriz de calificaciones -que representa las influencias directas entre las subcategorías-, extraer e identificar subcategorías claves, con la ayuda de cuadros y gráficos que facilitan su modelización. Se excluyeron de este sistema los elementos estructurales: estudiantes, profesores y contenidos, atendiendo a que estos son los ejes

centrales entre quienes se realiza el dialogo triangular permanente. Se identificaron las siguientes subcategorías, en cada uno de los cuatro cuadrantes o ubicaciones, con la siguiente interpretación:

De poder: aquellas que presentan alta influencia dentro del sistema estudiado y cuya dependencia del resto de componentes es relativamente baja; este tipo de variables se ubica en el cuadrante superior izquierdo.

De conflicto: aquellas que, después de la calificación de relación del grupo de expertos, resultan ubicadas en el cuadrante superior derecho, con niveles de influencia y dependencia altos; pueden ser entendidas como aquellas subcategorías que podrían estar generando situaciones de doble vía, dada la influencia en otras subcategorías del sistema, y de estar condicionadas por el comportamiento de las subcategorías que las influyen.

De dependencia o efecto: se localizan en niveles altos de dependencia de otras subcategorías del sistema, por lo tanto, son las que reciben el efecto de los cambios de las subcategorías de los cuadrantes superiores; las de este tipo se ubican en el cuadrante inferior derecho.

De indiferencia: las subcategorías con niveles de influencia y dependencia relativamente bajos se ubican en el cuadrante inferior izquierdo, se consideran componentes del sistema que no ejercen un peso relevante en las relaciones.

De pelotón: su posición no se puede enmarcar en ninguno de los cuadrantes se encuentran en los límites; no definen su naturaleza de influencia o dependencia.

Adicionalmente, la herramienta MIC-MAC presenta gráficos de influencia, de dependencia y de relaciones de las variables sometidas a consideración de los expertos. Dentro de los parámetros del cálculo se trabajó con 8 interacciones tal como recomienda Noguera (2009), en reflexión colectiva se analizaron las relaciones directas e indirectas y se agruparon colectivamente las variables clave o de mayor tensión.

5.3.1 Relaciones directas – Periodo de corto plazo.

A continuación, se presenta la gráfica de las relaciones directas, que muestra el comportamiento de las variables de la implementación del MECCEC en un período de corto plazo. A partir de esto, se identificaron las variables de poder, de conflicto, de dependencia o efecto, de indiferencia y de pelotón.

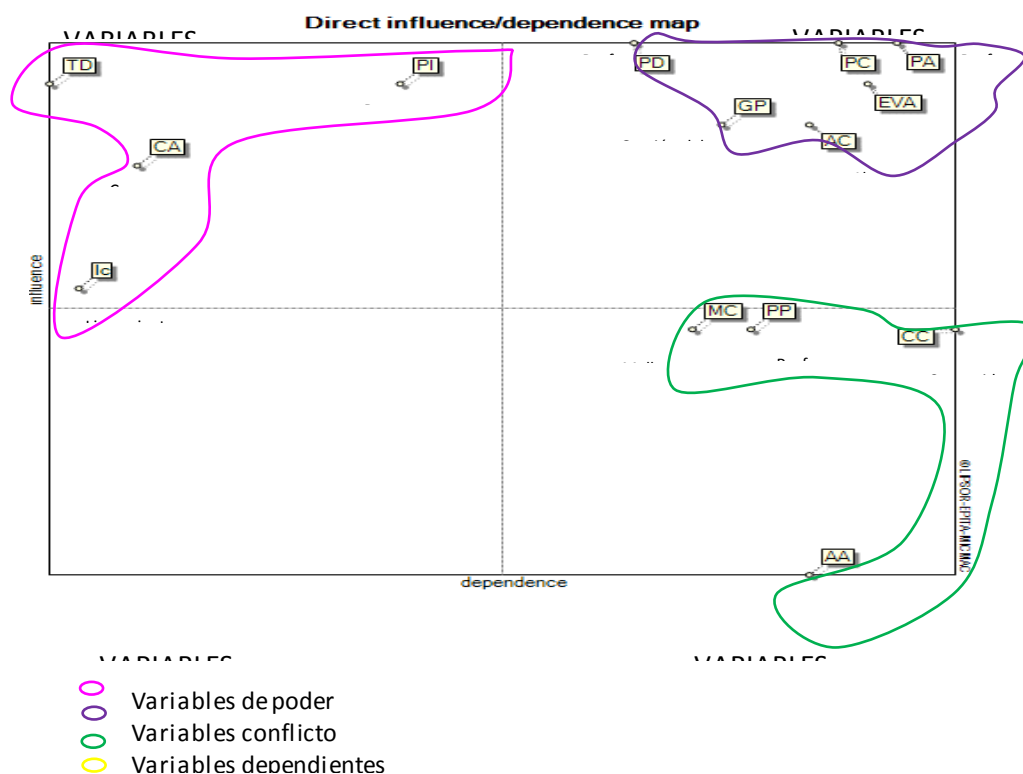


Figura 14. Plano de influencia y dependencia directa – Periodo de corto plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

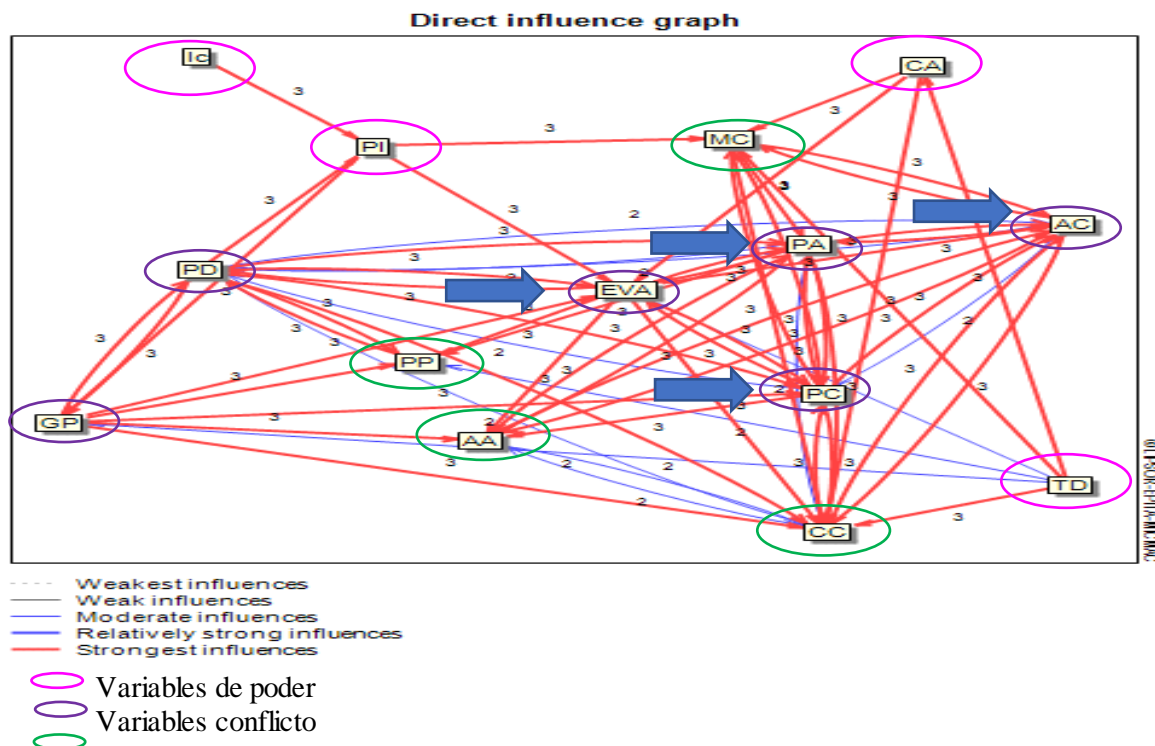


Figura 15. Influencias directas – Periodo de corto plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Entre las variables de poder, identificadas con el color Fucsia, se encuentran el proyecto institucional, las tendencias de la disciplina, los campos de acción y los lineamientos de calidad; estas subcategorías a pesar de que influyen la adopción del modelo educativo no pueden ser modificadas por el proceso; razón por la cual en el gráfico de influencias (Figura 15) no presentan entradas, pero si influyen otras subcategorías.

Por otro lado, sobre las variables conflicto, identificadas con el color morado; se

encuentran relación profesor-directivos, gestión del programa, relación profesor- contenido, profesor –alumno y alumno - contenido, estos componentes dinámicos representan lo que sucede en el aula de clase. En primera instancia el dominio del contenido del profesor, que le permita implementar momentos evaluativos a partir de problemáticas para desarrollar las competencias planteadas; el segundo relacionamiento se refiere al feedback del profesor, es decir la capacidad de motivación que ejerce al estudiante para involucrarlo en el campo de aprendizaje propuesto y esto por supuesto repercute en la forma como el estudiante adquiere los conocimientos, de manera mecánica o activa. En este cuadrante también podemos identificar la evaluación y seguimiento, esto se refiere a la normatividad y políticas institucionales para implementar un modelo de seguimiento de adopción del MECCEC, a través del cual se permita generar planes de mejoramiento.

Con relación a la Figura (15) de influencias, es evidente que las variables conflicto señaladas con morado son las de mayor actividad dentro del sistema, vale la pena resaltar el aislamiento de las variables de poder y la alta influencia que se ejerce sobre la relación contenidos-contenidos, lo cual es altamente coherente, pues manifiesta la manera como se integran de los contenidos académicos que los alumnos deben adquirir durante su paso por la universidad.

En el cuadrante variables de efecto o dependencia, identificadas con el color verde, se encuentran la malla curricular, la relación profesor-profesor y alumno- alumno; dichas variables tienen un bajo nivel de influencia y alto nivel de dependencia, con respecto a las variables de poder, lo cual es coherente puesto que en la medida que se adopte el modelo con enfoque de competencia, el relacionamiento entre pares debe ser mayor, dado que este

modelo exige mayor competitividad e intercambio de experiencias significativas. En el plano no se identificaron variables Indiferentes, lo que indica que todas las subcategorías seleccionadas tienen participación dentro de la adopción del modelo.

Según este análisis del MIC MAC, llama la atención la actividad de las relaciones del profesor tanto con contenidos, como con alumnos; por último, se destaca la actividad de evaluación y seguimiento con numerosas entradas y salidas, lo que denota la importancia de políticas institucionales claras y pertinentes para la evaluación de la adopción del MECCEC, que permita intervenir oportunamente las subcategorías que le requieran.

5.3.2 Relaciones indirectas – Periodo de mediano plazo.

El grupo de expertos realizó la interpretación de Relaciones indirectas, que según Godet (1997), presentan las relaciones en el mediano plazo, esto permite identificar las variaciones y la inclusión de variables que, en el corto plazo, no había sido identificadas.

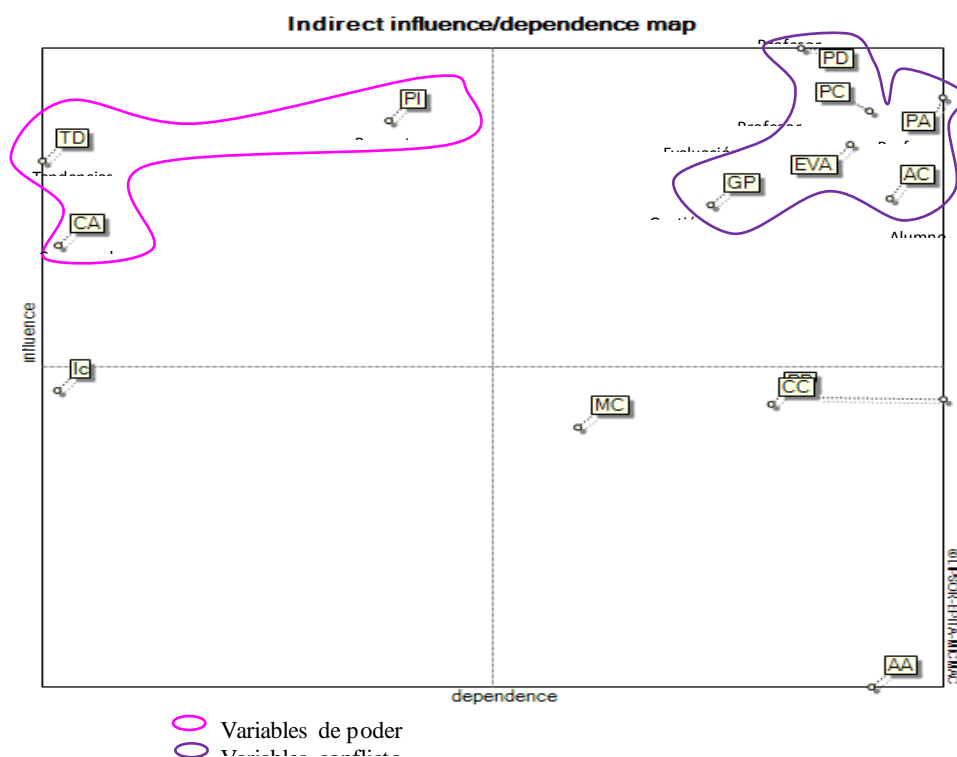


Figura 16. Plano de influencia y dependencia indirecta – Periodo de mediano plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Al revisar la Figura 16, se ratifican como variables de poder el proyecto institucional, es claro que el PI direcciona y orienta el avance del MECCEC; se consolidan también las tendencias de la disciplina y los campos de acción. Los lineamientos de calidad se trasladan al cuadrante de indiferentes, esto indica que, para la adopción del modelo educativo, si bien los lineamientos de calidad son un referente no son un fin.

Con relación a las variables conflicto señaladas con morado, encontramos que se ubican de forma más agrupada y en una posición más superior derecha; esta posición consolida a la relación profesor directivos, entendiendo que la capacidad de los directivos del programa para orientar, motivar y transmitir las directrices de implementación, evaluación y seguimiento del MECCEC es fundamental al mediano plazo; razón por la cual la gestión del programa también se encuentra en este grupo de variables. Por su parte el relacionamiento entre profesor-contenidos, profesor alumno y alumnos contenidos se ratifican como variables de conflicto y la evaluación y seguimiento del MECCEC, también está dentro de este grupo de variables, entendiendo que la única manera de verificar el avance y logros de la implementación será con políticas claras, con criterios definidos y de aplicación permanente para el seguimiento.

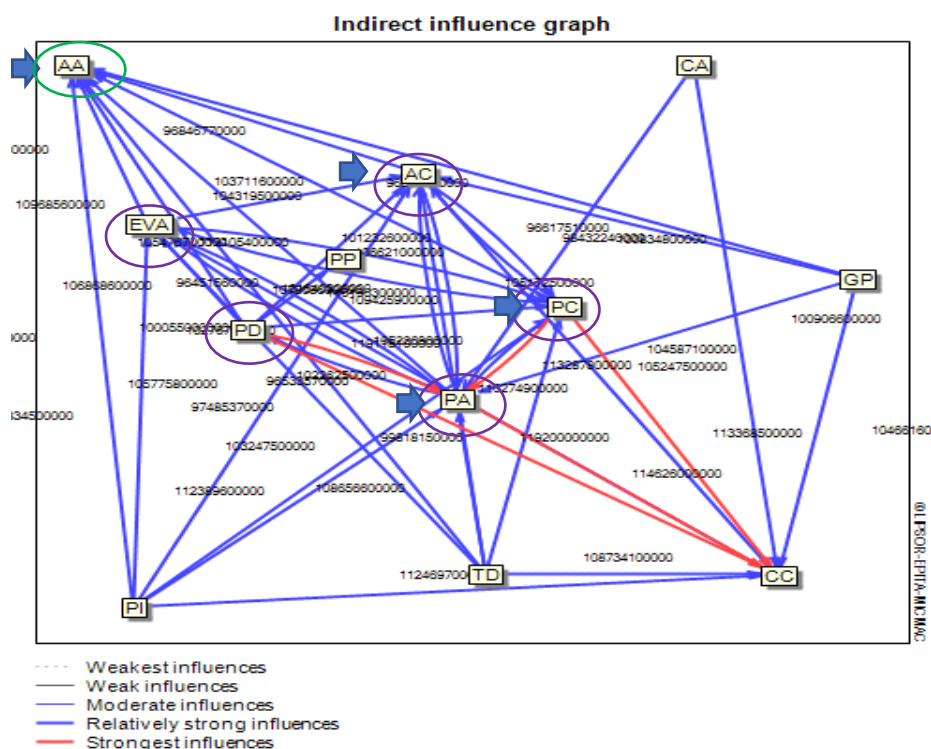


Figura 17. Influencias indirectas – Periodo de mediano plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Al revisar las influencias en el mediano plazo, se evidencia como la variable de relación contenidos-contenidos tiene fuerte influencia por las demás; se visualiza también el protagonismo que adquieren la relación alumno contenidos y profesores contenidos, que se refieren a lo que sucede en el aula de clase. Se consolida también la relación alumno-alumno como la de mayor influencia en el sistema. Al respecto Díaz- Barriga, (2010), declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que genera una metodología diferente a la transmisión de información, buscando apropiarse del conocimiento desde el análisis, gestionándolo para aplicarlo a la

solución de problemas.

5.3.3 Relaciones indirectas potenciales – Periodo de largo plazo.

El tercer bloque de análisis consistió en la evaluación de Relaciones indirectas potenciales. Para Godet (1997), estas dan noción de la situación del sistema en el largo plazo. Por la variación que puede emerger en estas relaciones, es necesario y adecuado hacer la contrastación con las figuras anteriores (Noguera, 2009).

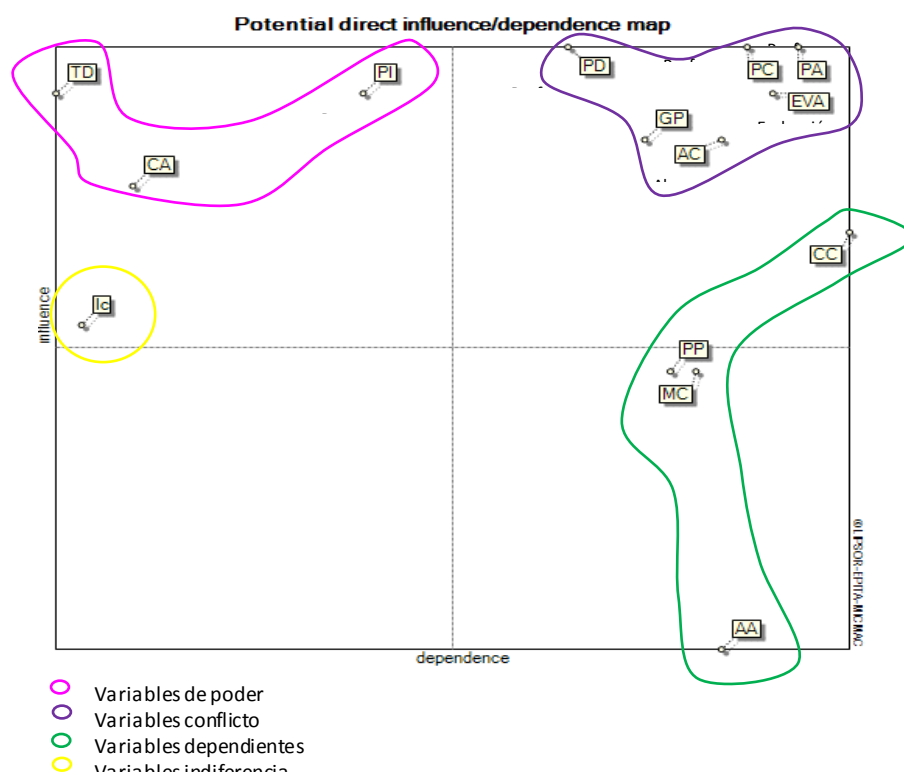


Figura 18. Plano de influencias y dependencias indirectas Potenciales – Periodo de largo plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

De acuerdo con lo planteado, en la identificación de Variables del largo plazo, las correspondientes a Proyecto institucional, las tendencias de la disciplina y los campos de

acción se ratifican como de poder. Al revisar las variables de conflicto, se identifican: profesor-directivos, gestión del programa, relación profesor contenidos, profesor Alumno y alumno-contenidos; también se consolida la evaluación y seguimiento. Este grupo continúa siendo el de mayor dinamismo, por presentar la influencia más importante sobre otras variables, lo que las identifica como aquellas en que se debe intervenir.

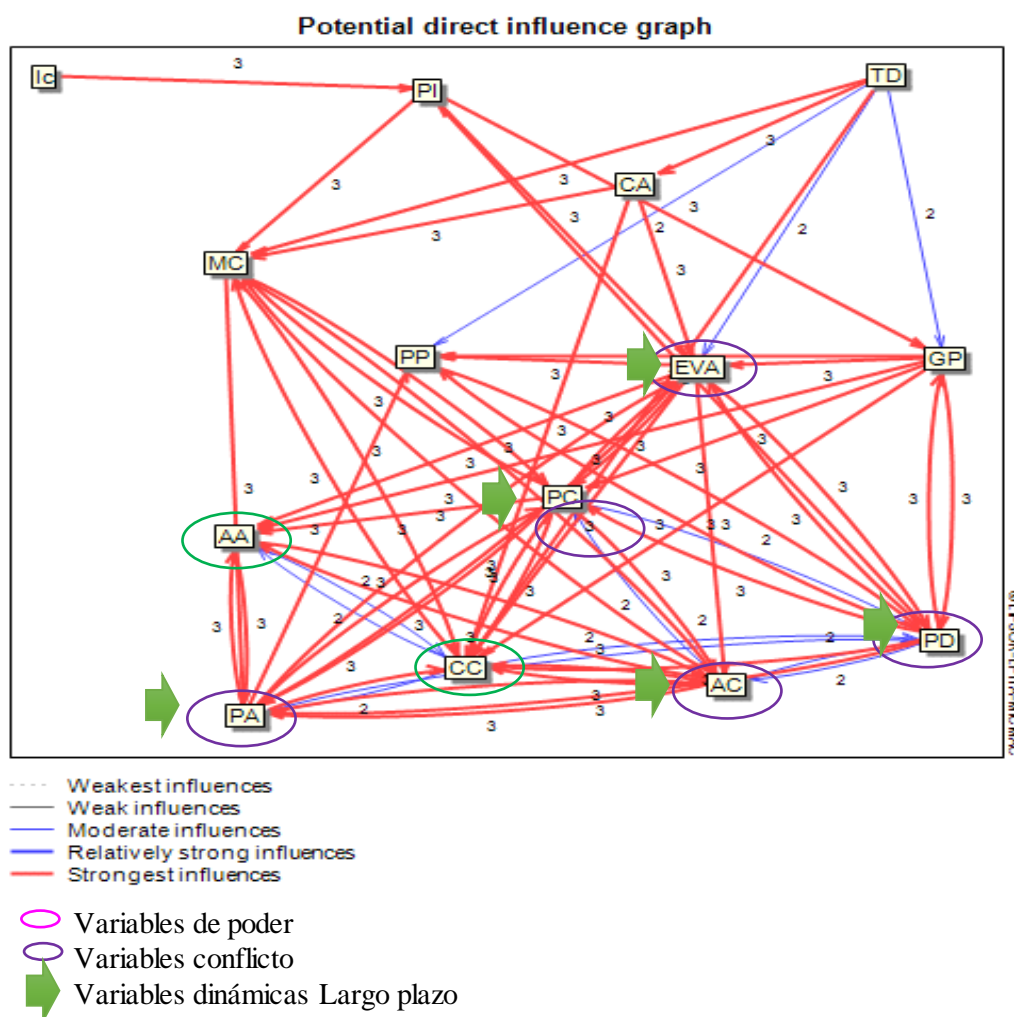


Figura 19. Plano de influencias y dependencias indirectas Potenciales – Periodo de largo plazo

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

A largo plazo, la interacción entre variables consolida la evaluación y seguimiento de la implementación de modelo, como variable de alto impacto en el sistema, esto indica la necesidad de que la institución instaure modelos de seguimiento y políticas permanentes de evaluación de la adopción del MECCEC; como variable altamente influenciada se destacan relación profesores contenidos, profesores alumnos, alumnos contenidos y profesor directivos, demostrando que la dinámica y la conversación entre los actores o elementos estructurales, es fundamental para poder avanzar en la adopción, este hallazgo corrobora que solo transformando lo que sucede en el proceso enseñanza-aprendizaje, se podrá obtener desarrollo de las competencias propuestas.

5.3.4 Identificación de las Variables clave.

Para identificar las categorías que generan mayor tensión durante la implementación del MECCEC, el grupo de expertos realizó la reflexión, el enfoque y lectura de las 17 variables; de acuerdo con el comportamiento de las variables identificadas y a los resultados expuestos en las Relaciones directas, las indirectas y las potenciales se realizaron dos ejercicios, que funcionan como filtro.

Primer filtro: Identificación en el gráfico Relaciones de influencia y dependencia indirectas potenciales (largo plazo), teniendo en cuenta el grupo de variables de los cuadrantes de poder (1) y de conflicto (2).

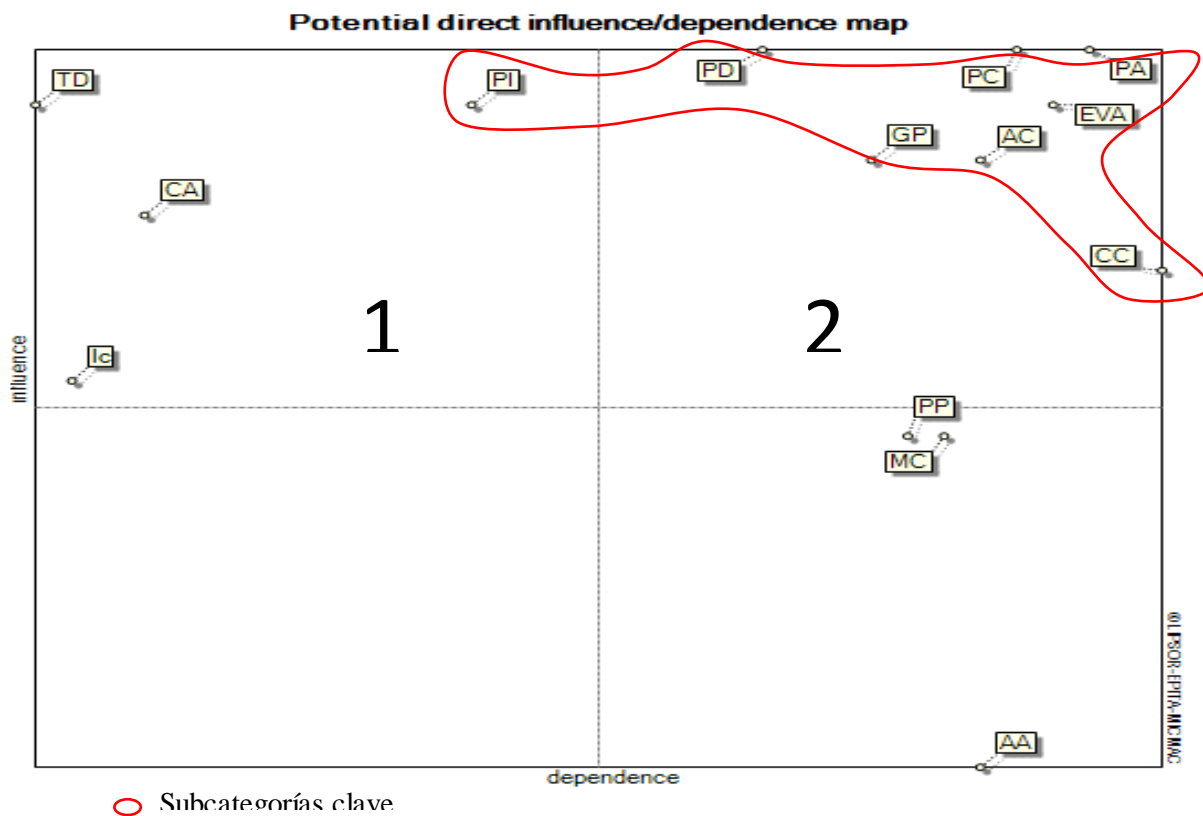


Figura 20. Identificación de Variables clave en el gráfico de influencia y dependencia de indirectas potenciales (Cuadrantes 1 y 2)

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Segundo filtro: Se priorizan aquellas que se encuentren en el cuadrante de poder y de conflicto teniendo en cuenta sus niveles de influencia con los demás componentes del sistema; para ello, se realizó el trazo de una línea diagonal en el Gráfico de influencias y dependencias de las relaciones indirectas potenciales, con el fin de proyectar las Variables de los cuadrantes de poder y conflicto en línea recta, a la diagonal, desde el punto de localización de la variable y toma de las variables de arriba hacia abajo (Figura 20).

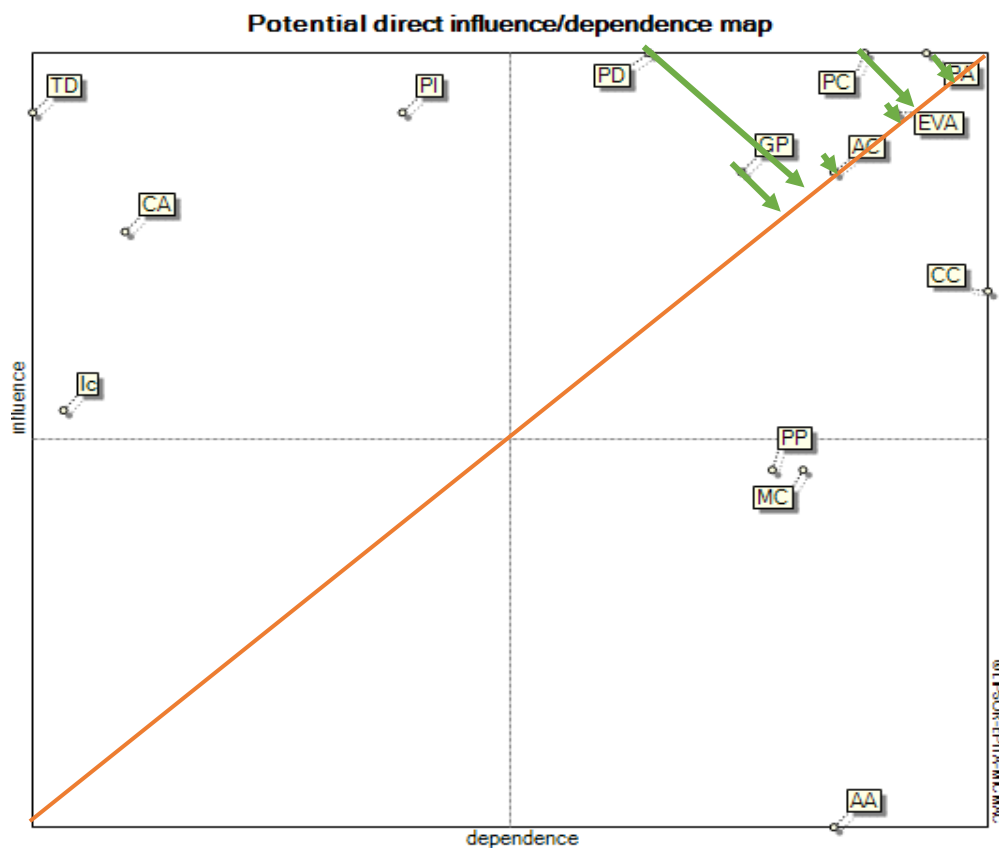


Figura 21. Identificación de variables clave en el gráfico de influencia y dependencia por medio de un trazo.

Fuente: Aplicación MIC-MAC. Segundo taller de expertos, 2018

Después de los ejercicios planteados para el análisis del sistema, la identificación de las variables y la ratificación con los expertos, se determinaron las siguientes seis variables clave, dos de ellas pertenecientes al espacio interno, es decir a tradiciones y dinámicas del programa y la institución, entendiéndolos como aspectos que ejercen una fuerte presión sobre el espacio más interior del esquema donde aparecen las prácticas docentes. Y cuatro variables que corresponden a los elementos dinámicos, es decir con mayor protagonismo en

este diálogo triangular que se produce entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje.

Estas categorías y subcategorías se establecen como aquellas que requieren intervención oportuna y certera para que la implementación del MECCEC, obtenga los resultados esperados, dado que son las que generan mayor tensión por la inestabilidad, dentro del sistema estudiado.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COD	DESCRIPCION
ESPACIO INTERNO	Gestión del programa	GP	Distribución del poder, la forma de funcionamiento del programa
	Evaluación y seguimiento	EVA	Los criterios y dispositivos de evaluación y garantía de la calidad del proceso de implementación efectuada por el programa académico.
ELEMENTOS DINAMICOS	Relación profesor-contenidos	PC	El particular dominio del ámbito científico al que pertenece la disciplina; la capacidad y experiencia investigadora y práctica profesional del profesor.
	Relación profesor Alumno	PA	Relación profesorestudiante, disposición de los profesores, clima relacional del aula de clase.
	Relación Profesor-directivos	PD	Forma de integración y comunicación de las orientaciones académicas y de implementación de los directivos hacia profesores.
	Relación Alumno-contenido	AC	Los alumnos pueden relacionarse con los contenidos de una forma mecánica (aprendiéndolos de memoria) o significativa (tratando de entenderlos); de una forma conceptual (como campo de conocimientos) o práctica (como recurso para la actuación); de forma superficial o profunda; de forma disgregada o integrada; de forma reproductiva o creativa.

Figura 22. Categorías y subcategorías clave

Fuente. Elaboración propia

5.4 Propuesta de acciones para continuar con el proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, acordes a las condiciones encontradas.

Para dar respuesta a este último objetivo, el grupo investigador interpretó cada categoría y subcategoría dentro de la dinámica de la implementación del MECCEC y planteó acciones que contribuyan en el proceso de implementación del modelo en el programa de odontología Campus Villavicencio.

A partir de la identificación de subcategorías de poder y de conflicto que generan la mayor tensión en el sistema de adopción del modelo educativo, se plantean recomendaciones que fortalezcan en la práctica la continuidad en la implementación del modelo y mejoren su ejecución; para esto también se tuvo en cuenta los hallazgos en la percepción y satisfacciones de los actores de las encuestas y en las conversaciones con expertos.

5.4.1 Gestión del Programa

En relación con la gestión de los programas académicos, González (2000) menciona que los cambios de modelos educativos requieren de una gestión del cambio, es decir una gestión curricular, que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo

curricular para su óptimo funcionamiento. Para el caso del programa de odontología, se identificó durante las encuestas y grupos focales a profesores, que la decanatura y jefatura de programa se constituyen como actores fundamentales para la sensibilización, motivación y orientación de la implementación del modelo, tanto en profesores como estudiantes.

Durante la implementación del modelo educativo, se hace necesario, que los profesores reconozcan las instancias de las cuales depende esta ejecución, desde el orden nacional, hasta el de sede y programa. Se demostró que la manera de mejor aceptación son los talleres presenciales, vivenciales; la virtualidad no permite total apropiación de las propuestas del MECCEC.

Se recomienda además que los profesores de planta se constituyan en actores claves para socialización del MECCEC, a sus pares.

5.4.2 Evaluación y seguimiento

A este respecto, se identifica que se requiere ejercer un proceso de gestión del modelo, a fin de acompañar, dirigir, retroalimentar y ajustar procesos de la adopción del modelo que no permiten afianzar y penetrar en todos los actores. Para este efecto se requiere de forma sistemática un proceso de evaluación, puesto que se encontró como subcategoría clave. Como lo explica Amaya (1999), estos procesos de transformación requieren acompañarse de forma integral y global. Este proceso requiere valorar no solo los componentes sino la integración entre ellos; el relacionamiento puede

potenciar o retractarlo, llevando el modelo a una ejecución exitosa o un buen intento.

Como se requiere en estas transformaciones ir descubriendo o reconociendo errores; es necesario sistematizar la forma de entender la actuación de cada actor.

Se requiere además, verificar constantemente el cambio de viejas costumbres, el avance en la incorporación de estrategias creativas en el nivel propio de la acción enseñanza-aprendizaje; para lograr que este proceso sistémico de evaluación sea efectivo, es necesario crear un modelo que incorpore a todos los actores que en algún momento intervienen en la puesta en marcha de la propuesta educativa; así entonces, deben hacer parte lo organizacional, la planeación, la consecución de recursos, las direcciones académicas, los directos responsables de la cualificaciones, los profesores, etc. A este respecto, Zabalza (2008), refiere: “En este nivel de cambio, las cosas no se imponen, se construyen desde dentro. Dependen, por tanto, del enfoque que se les dé, del entusiasmo con que se aborden.” (P. 201)

Con el fin de sistematizar el proceso de evaluación, se deben contemplar además los diferentes aspectos que intervienen, y como lo propone Zabalza (2011), es importante situarse desde la Didáctica y establecer componentes de evaluación, como son a) Valoración del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), al respecto, en la Universidad Cooperativa de Colombia se vienen iniciando ésta valoración a través del Sistema Institucional de evaluación de competencias (SIEC), no obstante, es necesario que estas mediciones no se queden en datos archivados, por el contrario, se requiere un análisis permanente de éstas pruebas, a fin de tomar acciones y poder identificar fortalezas y

oportunidades de mejora en el proceso previo que es el accionar de estudiantes y profesores en el binomio enseñanza-aprendizaje; b) centrar efectivamente la docencia en el aprendizaje de los estudiantes: este es otro punto de seguimiento está relacionado con el anterior, puesto que la valoración permanente del desarrollo de competencias arroja los resultados bajo la estructura de SOLO (Structure of Observerd of Learning Outcome) propuesta por Jhon Biggs (2005), metodología que permite clasificar a los alumnos en base de su nivel de pensamiento en relación con diferentes contenidos, y a partir de ello tomar acciones de mejora en el aprendizaje efectivo. C) generar espacios formativos ricos e integrales, al respecto se ha mencionado que el diseño del MECCEC estuvo además acompañado de una arquitectura académica que permitiera diseñar espacios para el aprendizaje, acordes al modelo; no obstante, es importante definir métricas que valoren usabilidad, pertinencia, resultados académicos; estas métricas deben ser estables para poder dar seguimiento en una línea de tiempo constante. D) procesos de formación y desarrollo del profesorado: aspecto crítico, puesto que como lo venimos insistiendo es el centro del desarrollo del modelo educativo, es el eje central que conduce la transformación del estudiante, con relación a este aspecto se requiere que las cualificaciones, no solo queden en la entrega de información, sino que partan de generar momentos evaluativos que realmente transformen la forma de enseñar. Si bien los talleres de elaboración de planes de curso permitieron acercamiento al modelo, no han sido suficientes para la adopción de este, por tanto, se invita a la reingeniería de estas cualificaciones, haciéndolas mucho más prácticas y con resultados tangibles ya no en planes de curso, sino en la construcción de campos de aprendizaje que finalmente se lleven al aula de clase.

Bajo estos aspectos de evaluación y seguimiento, se deben establecer las formas de incorporarlo como son definir en qué momentos, a quienes y las métricas de evaluación desde lo cualitativo y cuantitativo, la periodicidad y asignar esta función a un gestor del modelo en cada programa, que a nuestro modelo de ver debiese ser los jefes de programa a quienes debiesen verificar los alcances del cargo, dando prioridad a este seguimiento y evaluación del MECCEC.

5.4.3 Relación profesor-contenidos:

Durante el proceso de esta investigación, se identificó que los profesores de Odontología, tienen cualificación en su área disciplinar, con especialidades que lo hacen idóneos desde la profesión con todo su acervo académico y experiencia profesional, no obstante en la actualidad ningún profesor tiene formación en el área pedagógica o de educación, en relación a esta condición Zabalza (2009) sostiene que el ser profesor universitario, requiere además de la formación disciplinar formación en esa otra profesión que es la docencia, el reconoce que

“la identidad profesional no la convierte en profesora de química, porque el ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química. Y exigiría el mismo marco de condiciones: *formarse* como profesora de química, poseer alguna *acreditación* reconocida, pertenecer a un cuerpo o *agrupación* de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una *formación permanente* en el ámbito de la enseñanza de la química y disfrutar de cierto nivel de *autonomía* en su actuación” (P 74).

A éste respecto, la cualificación es importante que además de las políticas de cualificación formal en relación al fomento y contribución de la institución, se sistematice la cualificación en esta área desde que llega un profesor a la Universidad, y de manera permanente en cada periodo académico; es muy importante que el profesor sea capacitado a los diferentes equipos e instrumentos que se utilizan en los ambientes prácticos de aprendizaje con el fin de empoderarlo para el trabajo de las diferentes actividades que permitan el aprendizaje efectivo. Igualmente se debe apoyar a los profesores en la utilización de las diferentes herramientas de seguimiento y comunicación que apoyan su labor docente; no obstante, tal como se mencionó en párrafos anteriores, esta cualificación debe ser vivencial y con productos tangibles, asegurando el entendimiento y adopción del MECCEC a través de esta cualificación.

5.4.4 Relación Profesor-Alumno.

Durante esta investigación, hemos concluido que el profesor constituye el eje central del proceso enseñanza – aprendizaje, puesto que es quien debe dirigir, acompañar, retar, confrontar al estudiante para lograr las competencias que se deben generar para la solución de problemas. Es por esto por lo que la relación profesor- alumno es muy importante para lograr la empatía y que se genere la motivación por parte del profesor al estudiante y que se promueva el autoaprendizaje. Para esto es importante tener en cuenta que el profesor transmite no solamente desde lo que sabe, sino desde lo que es; esto se asocia a que el profesor en su integralidad, no puede deshacerse de su dimensión personal, familiar y social para centrarse en su dimensión pedagógica o de profesor; es muy

importante identificar que la capacidad de influencia del profesor hacia el estudiante, es tan alto desde lo personal y no desde lo científico, puesto que el conocimiento se encuentra en diferentes fuentes y las discusiones se hacen entre pares o con otros profesores; pero la huella desde su ejemplo como persona, es determinante en el abordaje de problemas del futuro profesional. Este ejemplo, se da desde la forma de presentarse, de los modos de relacionamiento, de reacción ante adversidades, entre otros. (Zabalza, 2009)

Estas razones, llevan a que esta relación se constituya en un reto, dado que el profesor es quien genera esa motivación en la construcción de sus proyectos de vida, que propicia el disfrute de lo que hacen, y así los motiva a ejercer su profesión con pasión (Zabalza, 2009). Así entonces, los profesores deben tener esa madurez personal y estar satisfechos con el trabajo, para poder transmitirlo. En éste mismo sentido lo refiere Peter Knight (2005, p. 23, citado por Zabalza 2009): “Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan”.

En el programa y por supuesto en la universidad, se han generado diferentes prácticas como son: la interacción entre profesores a través de Rizoma, para que puedan compartir diferentes estrategias didácticas que retroalimenten a los profesores; igualmente el mecanismo de promover la participación de experiencias significativas a nivel nacional permite que se visibilice en los diferentes campus y que se puedan replicar en otros o

genere ideas de construcción. Se hace necesario promoverlo a nivel más específico, para que se generen más intercambios entre las disciplinas. (Zabalza, 2009).

Se requiere que al interior de la Universidad y del programa se oferten los espacios de fortalecimiento de sus condiciones de relacionamiento y socialización; desde lo académico pueden ejercerse en la Escuela para la Excelencia Educativa e igualmente involucrando a Gestión Humana, buscando personas íntegras.

5.4.5 Relación Profesor-directivos

Este aspecto se constituye en fundamental, pues como lo refiere Keynes, (Citado por Zabalza (2009), "La dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas"; esto es un punto muy importante de manejar desde las direcciones de los programas buscando que ese cambio se dé oportunamente, y direccionarlo en busca de transformaciones rápidas y que permitan los objetivos propuestos en el aprendizaje.

Este acompañamiento por parte de directivos se encamina a gestionar la cualificación de profesores, mejorar los ambientes para el desarrollo de su labor docente. Se detectó que, para el caso específico del programa de odontología, los profesores prefieren encuentros presenciales y de carácter interactivo que permitan mayor apropiación del MECCEC.

6. DISCUSIÓN

Este estudio pretendió analizar las transformaciones acontecidas en los diferentes espacios y actores que han participado en la implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, en el programa de odontología de la Universidad Cooperativa del campus Villavicencio. Para ello, el análisis se enmarcó en los componentes de la didáctica universitaria propuestos por Zabalza (2007), donde se contemplan cuatro (4) grandes categorías: un espacio externo y extra universitario que determina las condiciones en que se lleva a cabo el propósito misional de formar profesionales integrales; un espacio institucional que define lo que normaliza o da los direccionamientos internos para el logro de los objetivos; un espacio didáctico propiamente dicho, en el que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y por último el espacio dinámico, donde se suscitan los relacionamientos con y entre cada uno de los ejes estructurales de la didáctica universitaria, teniendo en cuenta que cada uno de ellos tiene su propia lógica y ejerce fuertes movimientos de presión sobre los otros.

Para lograr establecer las categorías de mayor impacto en la implementación del modelo educativo, se utilizó la matriz de impactos cruzados y a través de una reflexión colectiva se identificaron aquellas variables, para este caso categorías y subcategorías que más interacciones mostraron en el sistema; Noguera (2009) afirma que a partir de este

ejercicio se pueden extraer e identificar subcategorías claves, con la ayuda de figuras. Así entonces, se encontró que las categorías que determinan el éxito de la adopción del MECCEC son: espacio interno y elementos dinámicos; en el primero la gestión del programa y evaluación y seguimiento aparecen como las subcategorías claves, coherente a este hallazgo Amaya (1999), declara que el desarrollo del proceso de transformación debe estar acompañada por una gestión como función institucional global e integradora de todas las fuerzas que conforman una organización; por otro lado, es conocido que las reformas curriculares requieren de un constante proceso de reingeniería del trabajo, de abandono de las viejas costumbres y de apertura a la observación y la experimentación de nuevas experiencias de enseñanza y evaluación, para que ese tipo de propuestas sean exitosas (Baza, 2004). Al respecto Rué (2002) menciona que el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central no es la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que tiene cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas.

Por las razones anteriores, el seguimiento y evaluación de la implementación del modelo educativo aparece como fundamental para el progreso del proceso de implementación del MECCEC; en relación a esto último, es necesario destacar que esta información debe ser de común conocimiento entre los miembros de la organización, acudiendo a lo manifestado por Gómez Mendoza (2015), quien menciona que es necesario que los actores educativos sean concientizados sobre el posible contexto de aprendizaje, en especial el grupo de profesores, porque de acuerdo con Madueño (2014) el quehacer docente del profesorado contribuye a la generación de competencias básicas como profesor y atribuye al éxito de la

renovación curricular. En relación con los hallazgos, si bien se estableció que los profesores califican a los gestores del programa como principales facilitadores del programa, no existe una política establecida para evaluar de manera permanente y sistemática la implementación del MECCEC, esto puede ocasionar que no exista una métrica que permita dar continuidad en la evaluación del proceso.

Por otro lado, también se ha demostrado, que las reformas con enfoque de competencias requieren de espacios de formación docente apropiados y evaluación sistemática de sus avances y resultados, con el fin de identificar las buenas experiencias o las dificultades, y así tomar correctivos a tiempo (Martínez, 2009), esta responsabilidad recae sobre los principales gestores y directivos del programa: El reto real para ellos es la reforma de pensamiento del interior de sus habitantes (del programa), es decir desde el nivel político, directivo, profesores, administrativos y estudiantes; según De Herrán(2015), es muy importante la coherencia y la autoformación, sostiene que antes de las reformas curriculares, como la implementación de nuevo modelo, se exige la transformación de los actores, por esta razón se hace necesaria la gestión del cambio, para este caso una gestión curricular que planifique, organice, regule y controle la ejecución del modelo curricular, para su óptimo funcionamiento (González 2000. P19).

En relación a los elementos dinámicos, se encontró que los relacionamientos que mayor fuerza ejercen en el sistema son los que se suscitan en el aula de clase, relación profesor-contenidos; relación profesor alumno y relación Alumno-contenidos; dichas variables tienen un bajo nivel de influencia y alto nivel de dependencia, con respecto a las variables de poder, lo cual es coherente puesto que en la medida que se adopte el modelo

con enfoque de competencias, el relacionamiento entre pares debe ser mayor, dado que este modelo exige mayor competitividad e intercambio de experiencias significativas; al respecto Zabalza (2007), explica que en el espacio didáctico se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje; allí existen 3 pilares como son: profesores, estudiantes y contenidos; y el relacionamiento que se da entre ellos; cada uno tiene su lógica y ejerce presión sobre los otros, y se generan igualmente tensiones. No obstante es necesario resaltar que en el profesor entendido como eje fundamental del proceso recae la mayor parte de la influencia, estos actores se constituyen como un factor importante para la calidad educativa, debido a que la práctica docente que ellos ejercen se retoma como uno de los elementos que marca la pauta para la mejora de la calidad en las IES (ITSON, 2014), es por ello que las autoridades institucionales deben desplegar programas de cualificación profesoral que preparen a sus profesores, dado que se contratan profesores especialistas en la disciplina en la que impartirán clases, pero dejan de lado la contratación de docentes preparados en cuestiones didáctico-pedagógicas para ejercer su función (Tejada, 2013).

En esta misma línea, el relacionamiento (profesor-contenido) se refiere al manejo y conocimiento que tiene el profesor en cuanto al dominio de las temáticas para organizarlas y entregarlas al estudiante; el relacionamiento profesor-alumno, es el feedback que el profesor realiza con los estudiantes, es decir la capacidad de motivación que ejerce al estudiante para involucrarlo en el campo de aprendizaje propuesto; éste relacionamiento conduce a la forma como el estudiante adquiere los conocimientos, de manera mecánica o activa; así entonces, el profesor requiere poseer competencias, para poder formar al estudiante en ellas (Zabalza, 2014), no necesita sólo saber sobre competencias (lo que correspondería con el modelo clásico de aprendizajes basados en meros conocimientos),

sino ser competente en el manejo didáctico de las competencias. Eso implica, primero, tener ideas claras (incluso críticas) sobre las competencias y, además, ser capaces de aplicarlas a la práctica concreta en la que trabajan como docentes. Y, dado que no será fácil el cambio, tener una actitud paciente y voluntariosa para hacerlo de la mejor manera posible.

En relación con el protagonismo del profesor, es necesario retomar lo planteado por García (2011), quien afirmó que el desarrollo de las competencias solo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen estilos de aprendizaje de sus alumnos, ayuden a educarlos y a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo (García 2011). Díaz- Barriga, (2010), declara que los usuarios finales son los agentes participativos fundamentales en el proceso de innovar, puesto que “el elemento emocional y de valoración genera la principal diferenciación”; Perrenoud (2004) lo denomina transposición didáctica, referido a la modificación cualitativa del saber académico que realiza el profesor para que éste pueda ser comprendido por el alumno, esto conlleva a generar una metódica diferente a la transmisión de información, buscando apropiarse el conocimiento desde el análisis, gestionándolo para aplicarlo a la solución de problemas; este cambio lleva a los profesores a los cambios que requieren los modelos; así entonces, la práctica docente además de ser un elemento que interviene en la calidad educativa (ITSON, 2014), también es un contexto que beneficia el aprendizaje del docente al verse concretadas en experiencias.

En el relacionamiento (alumno-contenido), se caracteriza por el confrontamiento y apropiación que hace el estudiante de los contenidos, no es su esencia pura sino como es aprovechado para la solución de problemas reales; para valorar este relacionamiento, se tiene en cuenta el rendimiento académico; del cual existe uno previo, el cual constituye una variable sintética, en la que concurren numerosos factores (aptitud del alumno, voluntad, esfuerzo, características de la enseñanza que ha recibido) y que no sólo refleja el resultado del aprendizaje sino que es una expresión, en cierto sentido, de toda la persona del alumno en cuanto estudiante (Tejedor, 2003, citado por Ocaña 2011). Así mismo, el rendimiento previo explica el rendimiento presente, pues, por un lado, sintetiza las aptitudes y el esfuerzo del estudiante y, por otro, mide el nivel de conocimientos de previos; es decir, la solidez de los pilares sobre los cuales se asociarán los nuevos conocimientos. (Ocaña 2011). Esto determinaría el nivel del estudiante que inicia el proceso de formación y del cual los profesores deben valorar, para así planificar y organizar el desarrollo de la competencia, dada la individualidad de cada estudiante.

EL MECCEC, concibe al estudiante, como dueño de su propio proceso debe ser conducido y debe tener la capacidad para atender y establecer como meta el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que es progresivo, como lo refiere Moreira, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en este proceso el lenguaje y la interacción personal son muy importantes. (Moreira, Caballero y Rodríguez Palmero, 2004) (Moreira, 2005) Igualmente, lo refiere Ariza (2009), en este modelo se le exige al estudiante que asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y recursos para adquirir una formación acorde a las nuevas demandas sociales y

profesionales, donde la capacidad para buscar, seleccionar, analizar y utilizar críticamente el conocimiento ocupa un lugar destacado. Además, una formación enfocada a la adquisición de competencias requiere un aprendizaje mucho más significativo y profundo, que incluye también el desarrollo de habilidades y actitudes. Por su parte, Zabalza (2013), menciona que la renovación metodológica debe propiciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes, que debe ser “guiado” y requiere la elaboración de “buenos materiales” en forma de guías didácticas, dossiers y la utilización de TIC; también, va acompañada no solo de práctica, sino de un espacio de reflexión o preparación y formación, acerca de las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes; este panorama hace que la enseñanza universitaria sea compleja y esté obligada a atender múltiples demandas, para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, los profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo (Bolívar 2013), aspectos como: el nivel de competencia en el uso de las innovaciones en su espacio de aula; la compatibilidad de las concepciones educativas y enfoques pedagógicos previos; el grado de dependencia necesidades de apoyo e infraestructura de parte de la institución para su puesta en marcha (Zhao et al., 2002), son fundamentales para garantizar el éxito del modelo propuesto. Razones por las cuales es necesario desarrollar planes de formación para el profesorado (Torello 2011).

Otro de los elementos dinámicos que detectó el grupo de expertos como clave, fue la relación profesor-directivos; al respecto vale la pena mencionar en primera instancia que los profesores tanto en la encuesta como en el taller identificaron que el permanente trabajo con directivos del programa, ha facilitado la implementación y adopción del MECCEC; también, destacaron que la cualificación permanente por parte de estos gestores, ha permitido la inserción de forma rápida al desarrollo del modelo. A este respecto la

formación de los profesores se debe orientar al trabajo por competencias y por tanto él mismo debe ser competente en el manejo didáctico de las competencias; esto requiere de tiempo y esfuerzo constante; no se aprende ni se es competente con un curso, se debe trabajar para lograrlo, se requieren equipos de trabajo que se vayan formando y generando interrelacionamiento entre todo el equipo, y así ir logrando buenas prácticas que se repliquen y ejemplifiquen (Zabalza 2010). Así mismo, es necesario que los directivos verifiquen de manera constante la aplicación de los planes y programas de estudio en el salón de clases con experiencias del contexto, así como la evaluación que represente el modelo. (Lozano 2012).

De esta manera el grupo investigador puede vislumbrar que las anteriores categorías y subcategorías, deben ser atendidas de manera oportuna y pertinente, para garantizar la implementación del MECCEC; se destacan los progresos que hasta ahora se encuentran en el programa de odontología, no obstante, es necesaria de manera perentoria la adopción de estrategias que den celeridad y contundencia a la transformación de las dinámicas en el aula de clase, todo ello respaldado en autores quienes han reportado que, en reformas curriculares sin cualificación permanente, predomina poca claridad y familiaridad entre la planta docente respecto al modelo educativo propuesto por la institución, concluyendo que el poder que tiene el docente está cimentado en los depósitos de sentido que ha construido y enriquecido durante su historia personal y profesional, al desconocer esta historia sociocultural se coloca al docente como el gran ausente de toda iniciativa de reforma. (Valdés, 2009)

Por otro lado, también se ha demostrado, que las reformas con enfoque de competencias requieren de espacios de formación docente apropiados y evaluación

sistemática de sus avances y resultados, con el fin de identificar las buenas experiencias o las dificultades, y así tomar correctivos a tiempo (Martínez, 2009).

Es decir, no sólo el diseño, el modelo educativo o la teoría que sustenta la enseñanza es lo que tiene influencia directa en los constructos relacionados con el aprender a aprender; sino que la experiencia del docente, su familiaridad con los contenidos, así como la pericia de los administrativos al implementarlo (Méndez, 2014); por tanto, si la comprensión del modelo no es la adecuada en los grupos poblacionales el proyecto educativo no puede avanzar

7. CONCLUSIONES

Se reconocen como principales transformaciones tras la implementación y durante el proceso de implementación del MECCEC: En lineamientos de calidad, la implementación del modelo permitió visualizar la propuesta educativa en la visita para acreditación del programa realizada en el presente año; en relación a los campos de acción, se identificó que el MECCEC en su concepción consideró los diferentes espacios en los cuales el profesional egresado se podría insertar en el mundo laboral; las tendencias de la disciplina están consideradas y dan respuesta en el MECCEC; el proyecto institucional fue actualizado en el año 2014, producto de la puesta en marcha del nuevo MECCEC en la institución; la gestión del programa ha centrado la atención en fomentar de manera permanente la cualificación de la comunidad académica en lo referente al MECCEC; en cuanto a la evaluación y el seguimiento del MECCEC, no se tiene un modelo sistemático definido institucionalmente; sin embargo, existen iniciativas institucionales que se desarrollan en el programa, pero requieren articulación y

direccionamiento que permitan sea sistemático; el plan de estudios o malla curricular, fue construido en torno al MECCEC.

En relación a los elementos dinámicos, se identificó que en general el modelo ha permitido mayor relacionamiento de profesores y de alumnos, esto se da gracias a las metodologías propias de la educación por competencias; en relación a la relación contenido-contenido, se identificó que la construcción de modelo permite que el estudiante aborde la información de lo macro a lo micro de forma interdisciplinaria y flexible; por su parte la cualificación que se ha desplegado para la implementación del MECCEC, ha permitido transformar las relaciones de profesores-estudiantes, entendiendo que el profesor pasa a ser un orientador del proceso; se destaca mayor participación de los estudiantes en la gestión de su conocimiento y por último se reconocen a los gestores del programa como principales responsables y motivadores para el tránsito del modelo por objetivos a MECCEC.

Se identificaron como principales tensiones en el proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias dentro del espacio interno: la gestión del programa y el seguimiento y evaluación de la adopción. En tanto en los elementos dinámicos se determinó que: el relacionamiento entre profesor-contenidos, profesor-alumno, profesor-directivos y alumno-contenido, son las subcategorías que generan mayor tensión en el proceso de adopción.

El grupo investigador planteó acciones que contribuyan en el proceso de

implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias, acordes a las condiciones encontradas; haciendo especial énfasis en la necesidad de estrategias que permitan al profesor la construcción de campos de aprendizaje basados en problemas del contexto. Así mismo se consolidó la necesidad de instaurar un modelo de seguimiento de implementación del modelo de orden institucional, que permita en el tiempo bajo una misma estructura y métrica hacer seguimiento del MECCEC.

A partir del análisis del proceso de implementación del modelo educativo crítico con enfoque de competencias en el programa de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Villavicencio, desde la perspectiva de la didáctica general, el grupo investigador propuso recomendaciones que contribuyan en la continuidad del proceso de implementación del modelo educativo, que centran su atención en la gestión del MECCE, diseño e implementación de un modelo de seguimiento y evaluación y en cualificación a los profesores, con el objetivo de mejorar la relación profesor-alumno en el aula de clase, para esto se recomendó acompañamiento presencial de los directivos del programa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS O CIBERGRÁFICAS

- Ahumada Torres, M. E. (2013). Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 141-157.
- Álvarez, J.L. y Jurgenson, G. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, Madrid. Tercera parte pp. 103-158.
- Alzate, M y COL. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes. No. 33*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación., pp. 85 – 97.
- Amaya, G (1999) La gestión del currículo, en: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia, Vicerrectoría de Extensión, grupo de trabajo académico, Memorias, Seminario taller, Evaluación y Gestión Curricular, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, p. 38.
- Aristimuño, A (2004). *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Montevideo, Uruguay: Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay.
- Ariza, M. R., Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 87-105
- Bachelar, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Editorial Siglo XXI editores. México
- Barnett, R (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa, 286 p
- Bazan, M. (2005) Competencias personales del docente. *Revista ciencias de la educación*, año 51 vol. 21 N.º 261 valencia, julio-diciembre PP. 171-190
- Blázquez F (2001). Sociedad de la Información y de la educación. Junta de Extremadura

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Bolívar, A; Fernández M (2002) *La investigación biográfico–narrativa*. Guía para indagar en el campo. Edita: Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario I.S.B.N.: 84-920777-8-6.
- Bolívar, A. (2013) La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* - Volumen 11, Número 2
- CESU, C. (2016). Acuerdo por lo superior 2034-CESU. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. *Consejo Nacional de Educación Superior CESU) ISBN: 978-958-691-668-4*.
- Connelly, M.F. y Clandinin, D.J. (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En J. Larrosa y otro. (1995): *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 11-59.
- Coral, H (2015) Nuevos recursos para la investigación cualitativa: Software gratuito y herramientas colaborativas. *Opción*, Año 31, No. Especial 5 (2015): 453 - 471
- Coulon, A. (dir.), (1993), *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris VIII*, Laboratoire de recherche ethnométhodologique, pp. 100.
- Coulon, A. (1996), *Penser, classer et catégoriser. L'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université*, [en línea] disponible en : <http://www.ext.upmc.fr/urfist/coulon.htm>, recuperado 08 de septiembre de 2018.
- Coulon, A. (1999a), *Penser, classer et catégoriser: L'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire á l'université. Le cas de l'Université de Paris VIII*. Laboratoire de recherche ethnométhodologie.
- De la Herrán Gascón, A. (2015). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas*, 10, 223-256.
- Díaz, F (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 1 Núm. 1

- Díaz-Barriga Arceo, Frida. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 23-40. Recuperado en 30 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002es.
- Flehsig y Schiefelbein (2003) 20 Modelos didácticos para América Latina. Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo, Washington, D.C.
- Gadamer, Hans-George (2012). *Verdad y método. Sígueme. p. 1126. ISBN 9788430112708*
- García Retana, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11 (3), 1-24*
- González E, M. (2000) Un Currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales. Universidad de Antioquia. Transformación Curricular. Vicerrectoría de Docencia Medellín. p. 7.
- González-Bernal, M. (2009) Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, [S.l.], v. 11, n. 1, ago. 2 ISSN 2027-5358. Disponible en: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/719/1697>>. Fecha de acceso: 18 ago. 2017.
- González Ferreras, Julia. Wagenaar, Robert. Beneitone, Pablo. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, N° 35, 2004 (Ejemplar dedicado a: Calidad y acreditación universitaria), 35, pp. 151-164.
- Gómez Romeu. *Análisis de datos en la investigación*. En: Investigación social. Buenos Aires: Lugar editorial S., 2003. p. 55.
- Grisales-Franco, L. M. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica Universitaria. *Educación y Educadores*.

- Habermas, J. (1989). "Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos". Cátedra, Madrid.
- Hargreaves, A. y Evans, R. (Eds.) (1997): *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back in*. Buckingham: Open University Press.
- Henaó W R (2010). Didáctica General y Didáctica de las Ciencias: Puntos de Roce y tensión. En: Propuesta de fundamentación del campo de la didáctica de las ciencias experimentales, a partir de la pedagogía sistemática y la didáctica crítica. P 68-85
- Hoyos, G. (1996). Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art3.pdf>
- Hurtado Espinoza, A. K.; Serna Antelo, M. L.; Madueño Serrano, M. L. Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, vol. 19, núm. 2, mayo agosto, 2015, pp. 215-224 Universidad de Granada, España
- Lafuente, J.V., Escanero, J.F., Manso, J. M., Mora, S., Miranda, T., Castillo, M., Díaz-Veliz, G., Gargiulo, P., Bianchi, R., Gorena, D., y Mayora, J. (2007). *Curricular design by competences in medical education: impact on the professional training*. Educación Médica, 10(2).
- Landinez, A. L. A., y Luna, B. M. J. (2008). Gestión de la formación: un modelo educativo basado en un sistema de gestión de la calidad con enfoque en competencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 3(5), 29-46.
- Legrand, M. (1993): *L'Approche biographique. Théorie, clinique*. Marsella: Hommes et Perspectives. Paris: Desclée de Brouwer.
- Lemaitre, M.J. y Zenteno, M.E. (Eds). (2012). *Aseguramiento de la Calidad en Iberoamérica: Informe 2012*. Santiago de Chile: UNIÓN EUROPEA, CINDA, UNIVERSIA. Recuperado de CINDA cl web site; <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/Aseguramiento-de-la-calidad-en-Iberoamérica-2012.pdf>.

- Lozano Rosales, R., Castillo Santos, A. N.; Cerecedo Mercado, M. T.; (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-19.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723437008>
- Martínez, J. L. (2009), “Estrategias para la promoción del pensamiento crítico en alumnos del nivel superior”, tesis de doctorado en Educación, México, Universidad Iberoamericana Puebla
- Martínez, L., D. Toledo Y R. D. Román, (2009). “El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre, COMIE.
- Martínez, A. J., y Sirignano, F. M. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. Propuesta y reflexión sobre una experiencia. *Hekademos: revista educativa digital*, (19), 7-19
- MEN (2017). Plan decenal de educación 2016-2026. Camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional. ISBN: 978-958-5443-46-4.
- MEN (2018). Referentes de Calidad: Una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Viceministerio de Educación Superior. Bogotá. ISBN: 978-958-785-104-5 versión digital.
- Mendez, L et al. (2014) Modelo por objetivos vs Modelo por competencias. Un análisis de las estrategias de aprendizaje. publicado en Conference Proceedings CIMIE14 by AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License. Disponible en: <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/mendez.pdf> ISBN-14: 978-84-617- 6403-7
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (6), 83-102.

OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL TECNOLÓGICO DE MONTEREY

- (2015). Reporte EduTrned. Educación basada en competencias. Febrero 2015
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 15(27), 165-180.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. México, D.F.: Centro de investigación y docencia económicas Nacional Financiera y Fondo de Cultura Económica.
- Otálvaro DE. y Muñoz D A (2014) Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista itinerario Educativo*. Universidad de San Buenaventura Bogotá. P 43 -58
- PNUD. Objetivos de Desarrollo Sostenible. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>
- Melguizo, J. G. (2011) La didáctica: un escenario para la construcción de juegos de lenguaje. *Revista Educación y Pedagogía*, [S.l.], n. 50, p. 99-110, aug. ISSN 0121-7593. Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistayp/article/view/9928>>. Fecha de acceso: 29 oct. 2017
- Páramo, P. (2010). Las representaciones de género en profesores universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 177-193. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>
- Perrenoud, P. (2004), Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó, (Biblioteca del Aula, 196).
- Piaget, J. (1981)- Psicología, genética y educación. Barcelona, Oikos Tau. (1996). "Prefacio, La actualidad de Juan Ambs Comenio" en Comenio. Páginas Escogidas. Buenos Aires. AZ Editora. ORCALC- Ediciones UNESCO.
- Pozo, J. (2010) Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. (359-371) España: Crítica y fundamentos.
- Proyecto Institucional (PI) (2013). Universidad Cooperativa de Colombia.

http://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2013/Acuerdo_147_de_2013.pdf

- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007): «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007. Publicaciones Universidad de Deusto
- Pruzzo, V. (206) La didáctica: su reconstrucción desde la historia. *Praxis educativa*, Pag. 39-49
- Rama, C. (2009). Las tendencias del currículo, la tecnología y la gestión en el nuevo paradigma de la educación. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 1(2).
- Ramirez, M. (2017). La calidad en la educación superior. Hacia un Sistema Universitario de Gestión de la Calidad de Programas Académicos, Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia.
- Reforma Curricular en odontología. (2011)
<http://ucc.edu.co/pasto/prensa/2014/Documents/REFORMA%20CURRICULAR%20EN%20ODONTOLOGIA%202012-11-2011.pdf#search=reforma%20curricular>
- Rué, J. (2002) Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona, España: Paidós.
- Sánchez, H, y Agudelo, E. M. G. (2009). La integración curricular en el proceso de transformación del programa de odontología de la Universidad de Antioquia: un problema en la gestión curricular. *Unipluriversidad*, 9(1).
- Sanz M. (2004). Libro Blanco Título de Grado en Odontología. Universidad Complutense de Madrid.
- Sanz, M., y Antoniazzi, J. (2010). Libro del Proyecto Latinoamericano de Convergencia en Educación Odontológica (PLACEO). São Paulo: Artes Médicas.
- Soto R. (2012). Un acercamiento a la didáctica general como ciencia y su significación en el buen desenvolvimiento de la clase. *Atenas*, vol. 4, núm. 20, 2012, pp. 1-18
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la

- formación. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- Unigarro, M. (2017) Un Modelo educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Universidad Cooperativa de Colombia.
- Unigarro, M. (2010) EL CONTEXTO DE NUESTRA ACCIÓN EDUCATIVA, comunicación personal. Universidad Cooperativa de Colombia. PP. 1-16
- Villegas Múnera, E. M., Arango Rave, Á. M., y Aguirre Muñoz, C. (2007). La renovación curricular en el programa de Medicina de la Universidad de Antioquia. *Iatreia*, 20(4), 422-440. Retrieved October 30, 2017, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-07932007000400008&lng=en&tlng=.
- Yaremis (2015). LA HERMENÉUTICA EN EL PENSAMIENTO DE WILHELM DILTHEY. *Griot – Revista de Filosofía* v.11, n.1, junho/2015 ISSN 2178-1036
- Zabalza M. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón* 59 (2-3), 489-509, ISSN: 0210-5934
- Zabalza Beraza, M. A. (2008). Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. *Educação*, 31(3).
- Zabalza, M. Á. (2010). El trabajo por competencias y los equipos docentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* Año 7/ Número 13 / enero-junio de 2010 / ISSN 1814-4144 / Santiago, Rep. Dom.: PUCMM / pp.5-13
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387-416.
- Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113-136.
- Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80

Zhao, Y., K. Pugh, S. Sheldon Y J. Byers, (2002), "Conditions for classroom technology innovations", en *Teachers College Record*, vol. 104, núm. 3, pp. 482-515.

Zuluaga, O. L. (1997). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. García

N.(Comp.), Ob