

**PERCEPCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN TORNO A LA
FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

ANGELA YESENIA MAYORGA RODRIGUEZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2014**

**PERCEPCIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN TORNO A LA
FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

ANGELA YESENIA MAYORGA RODRIGUEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Tutora

LUZ ALEXANDRA GARZÓN OSPINA

Magister en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2015

*En este trayecto de largo aliento hoy puedo decir:
Que agradezco inmensamente a Dios que llena mi vida de
Sabiduría, tolerancia, respeto y un sin número de enseñanzas
que me dieron valor y perseverancia en alcanzar este sueño.
Que dedico este gran logro a las personas más maravillosas
que me dieron la oportunidad de estar aquí, en este momento y lugar: mi mami,
Clara y mi papi, Danilo.
Al primer amor de mi existencia, mi esposo, por su apoyo incondicional y
por hacerme entender y comprender todos los días de mi vida que
con esfuerzo, dedicación y amor todo es posible.
Al segundo amor de mi vida y en mi vida, Julián David,
por enseñarme todos los días a creer, a no perder las esperanzas,
a luchar por los sueños, a no desfallecer, por enseñarme la esencia de la vida,
por darme la oportunidad más hermosa: ser su mamá y darle a mi existencia
el sentido y el valor al caminar juntos y unidos.
y... a un ser que solo existe en mis recuerdos, en mi mente y por siempre en mi corazón... mi
Néstor.*

ANGELA MAYORGA R.

AGRADECIMIENTOS

En este punto del camino, de mi camino, quiero agradecer de una manera especial a:

A Dios, quien me permite todos los días soñar, creer en mí, por darme todas las bendiciones con mi familia, mi hijo, mi esposo...

A mi familia, quien es el motor que me impulsa a seguir adelante, quienes me han llenado de amor, de apoyo, de comprensión, y quienes me han enseñado que en la vida hay que luchar por los sueños.

A mi esposo, por su comprensión en este tiempo de entrega y dedicación al proceso, a mi hijo por las noches y los días de no poder estar con él.

A los y las profesoras que me orientaron en la propuesta de investigación que me dieron una luz en el camino.

Y por último a la profesora Luz Alexandra Garzón, aunque no fue fácil asumir un proceso “a mitad del camino” gracias a su esfuerzo y acompañamiento hoy llego a la meta propuesta.

A todos y cada uno de los que hicieron parte de mi vida en esta etapa... gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Resistencia al Cambio</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis De grado Maestría en Educación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Percepciones de los y las estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional
Autor(es)	Ángela Yesenia Mayorga Rodríguez
Director	Luz Alexandra Garzón Ospina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 190 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional – UPN -
Palabras Claves	Percepción, creencias, actitudes, conocimientos, acreditación, autoevaluación, flexibilidad curricular.

2. Descripción
<p>Los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad han llevado a las instituciones de educación superior a autoevaluarse y diseñar planes de mejoramiento que permitan que sus estructuras y dinámicas estén a la vanguardia de los cambios sociales, culturales y políticos, en este sentido y en el contexto de la autoevaluación permanente se convierte en el eje fundamental de los procesos de autoevaluación de programas académicos.</p> <p>En este sentido la investigación se desarrolla de la siguiente forma: se presenta el planteamiento del problema, en donde se evidencia su importancia en el marco de la autoevaluación institucional, de interpretar las percepciones que tienen los estudiantes frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en este sentido las categorías deductivas que se generan tras ser las estructuras significantes de la percepción se relacionan con (Melgarejo, Sobre el concepto de Percepción, 1994), las creencias, las actitudes y los conocimientos, que se desarrollan a profundidad en el marco teórico y</p>

conceptual, así como la conceptualización acerca de flexibilidad curricular, autoevaluación y la estructura de la maestría en Educación de la UPN.

3. Fuentes

A, R. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.

Autoevaluación, E. d. (2009). *Informe de Autoevaluación para la renovación del registro calificado2*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ballas, C. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

CNA. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.

H, A. F. (1992). *El problema de la percepción*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Melgarejo, L. M. (1994). Recuperado el 10 de abril de 2014, de Sobre el concepto de Percepción: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Pedroza Flores, R. (1998). El curriculum Flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. *Revista de Educación Superior*, 117.

4. Contenidos

El documento tiene su génesis en la formulación del objeto de investigación donde se determina la relevancia de los cambios en los que se encuentra la educación superior, los procesos de acreditación con el fin de evaluar la calidad de dichos programas y allí la importancia de escuchar la voz de quienes viven los procesos y las estructuras de los programas académicos; dicha construcción permite plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los y las estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el contexto de la autoevaluación del programa? Con este panorama la investigación privilegia el abordaje cualitativo a partir de la exploración en el terreno, mapeo, donde se privilegia la voz de los estudiantes a partir de la experiencia que se ha adquirido en su ciclo de la maestría.

La mirada metodológica además de lo descrito anteriormente se realiza a partir de dos técnicas: la entrevista a profundidad y el grupo focal, desde las cuales se privilegia la voz de los sujetos. Paso seguido los datos cualitativos recolectados son transcritos y procesados a partir de tres

recursos metodológicos: taxonomías, redes causales y matrices descriptivas.

Finalmente, se describen los resultados de las percepciones, las creencias, actitudes y conocimientos que tienen los estudiantes de la Maestría con respecto a la flexibilidad curricular ofertada.

5. Metodología

La investigación brinda un panorama del contexto de la flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN desde la visión de los estudiantes. Plantea Briones (1999), que desde la investigación cualitativa se pretende llegar a una comprensión de las situaciones sobre la base de los significados que los actores les dan y la manera como interpretan la realidad construida.

Se utiliza la exploración del terreno, el muestreo, el mapeo, y la selección de informantes desde lo planteado por la autora Maria Eumelia Galeano (2004).

Para efectos de la interpretación de los datos recolectados se utilizan tres recursos: taxonomías, redes causales y matrices descriptivas, que se abordan desde la propuesta de las autoras Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997); recursos que permiten identificar aquellas características implícitas en el discurso de los y las estudiantes y que a la vez se concretan en los datos que se hacen reiterativos en el proceso de análisis. Se presentan los resultados finales, y allí las percepciones de los y las estudiantes frente a la flexibilidad curricular.

Se utilizaron como técnicas de recolección de información la entrevista a profundidad y el grupo focal, de donde se analizaron los datos con los recursos metodológicos de análisis de la información. Los sujetos de la investigación fueron seleccionados aleatoriamente, privilegiando la perspectiva cualitativa de la investigación.

6. Conclusiones

La percepción de los y las estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, está relacionada con tres factores fundamentales: el primero hace referencia a la estructura curricular; los seminarios complementarios, investigativos, pedagógicos y comunes. El segundo a la manera en que se materializa la oferta académica, y el tercero con la construcción y el diseño curricular.

Las creencias se relacionan directamente con la experiencia de cada uno de los y las estudiantes en el momento en el que se hace el registro de los seminarios ofertados para el semestre, que se ve directamente afectado por las condiciones personales, y por los horarios, se hace especial énfasis en el acompañamiento de director del seminario de investigación o tutor del proyecto de grado.

Las actitudes hacen énfasis a las posibilidades del diálogo, del intercambio de saberes, de conocimientos, en donde existe la posibilidad de debatir, confrontar, conocer otras experiencias de otros maestros y

maestras, y esto también hace parte de la formación y la cualificación de los y las profesores.

EL conocimiento frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la UPN, está directamente relacionado con dos aspectos fundamentales: el primero hace referencia a la construcción curricular y el segundo a diseño curricular.

El proceso de recolección de información, análisis de los datos cualitativos en el marco del aporte al proceso de autoevaluación de la Maestría en Educación de la UPN, arroja información importante, fundamental y determinante que contribuye a la estructuración y puesta en marcha de la estructura curricular con miras primero al mejoramiento del programa y su oferta académica y segundo al proceso de acreditación de alta calidad.

Los RESULTADOS del proceso de investigación se constituyen en elementos claves que al interior de la Maestría y el grupo de maestros que la conforman pueden revisarse, analizarse de una manera constructiva, con miras al crecimiento, mejoramiento y formas de proyectar el programa.

Elaborado por:	Ángela Yesenia Mayorga Rodríguez
Revisado por:	Luz Alexandra Garzón Ospina

Fecha de elaboración del Resumen:	27	02	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	PAG
INTRODUCCIÓN	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	23
2. OBJETIVOS	24
2.1. GENERAL	24
2.2. ESPECIFICOS	24
3. MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL	25
3.1 PENSANDO EN ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	25
3.2 AUTOEVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	27
3.3 FLEXIBILIDAD CURRICULAR	29
3.4 PERCEPCIÓN	33
3.4.1 CREENCIAS	40
3.4.2 ACTITUDES	44
3.4.3 CONOCIMIENTOS	49
4. MARCO INSTITUCIONAL	55
4.1 MAESTRÍA E EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	55
4.1.1 FUNDAMENTOS Y COMPONENTES DEL PROGRAMA	55
5. DISEÑO METODOLOGICO	60
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	60

5.2. EXPLORACIÓN DEL TERRENO	61
5.3. MAPEO	62
5.4. MUESTREO	63
5.5. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	64
5.6. DEFINICIÓN DE RECOLECCIÓN, GENERACIÓN, REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACION	65
5.6.1. PLAN DE RECOLECCIÓN Y GENERACIÓN DE INFORMACIÓN, PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES	65
6. MANEJO DE DATOS CUALITATIVOS	68
7. PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS	71
8. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL	96
8.1. CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR	100
8.2. ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR	102
8.3. CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD EDAGÓGICA NACIONAL FRENTE A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR	104
CONCLUSIONES	
REFERENCIAS BILIOGRAFICAS	

TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Grupo Focal, Definición	115
ANEXO 2 – Categorías y actores de la Investigación	118
ANEXO 3 – Entrevista a profundidad No. 1	119
ANEXO 4 – Entrevista a profundidad No. 2	129
ANEXO 5 – Entrevista a profundidad No. 3	136
ANEXO 6 – Entrevista a profundidad No. 4	145
ANEXO 7 – Entrevista a profundidad No. 5	154
ANEXO 8 – Grupo Focal	161
ANEXO 9 – Categorías y códigos para el análisis cualitativo	173
ANEXO 10 – Categoría de creencias-posiciones agrupadas	174
ANEXO 11 – Categoría de actitudes-posiciones agrupadas	180
ANEXO 12 – Categoría de conocimientos-posiciones agrupadas	184
ANEXO 13 – Instrumento Grupo Focal	187
ANEXO 14 – Instrumento Guion de entrevista	190

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las universidades han tenido que asumir decisiones de cambio en lo que se refiere al tema de acreditación lo cual ha permeado los programas de educación superior. Trindade (2008), considera que este aspecto es positivo en la medida en que se refiere a la validación de la garantía de calidad de una institución que se ha autoevaluado, que ha realizado procesos de análisis y reflexión; los procesos de acreditación sustancialmente buscan certificar criterios como principios, indicadores, estructuras internas de los programas, entre otros, en esta medida cuando las instituciones se autoevalúan, están en la búsqueda de la reflexión, el análisis, la comprensión e interpretación de las acciones que se generan aportando a los retos sociales, educativos, culturales del país y que influyen en la consolidación de las propuestas académicas.

.

En este sentido la evaluación y la acreditación se han convertido en procesos fundamentales ya que garantizan la calidad y la credibilidad educativa de las instituciones de educación superior y sus resultados. En Colombia particularmente donde existe una gran heterogeneidad en la oferta de educación superior, la acreditación tiene un papel fundamental orientado a promover el mejoramiento del sistema de educación superior, por lo tanto las instituciones responsables de la educación superior deben rendir cuentas ante el Estado y la sociedad sobre el servicio que se presta.

Es así, como un número importante de instituciones se ha comprometido voluntaria y autónomamente en el proceso de reconocimiento de alta calidad de programas, establecido en la acreditación creada por la Ley 30 de 1992. La evaluación implicada en el proceso de acreditación hace explícitas las condiciones internas de funcionamiento de las instituciones y pone en evidencia sus fortalezas y debilidades. De este modo, constituye un punto de partida muy sólido para los procesos internos de mejoramiento institucional y se convierte en un referente claro para que quienes acceden a este tipo de educación estén informados de los procesos de dicha institución.

La base del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia es *“una sólida cultura de la autoevaluación”* (CNA, Lineamientos para la acreditación Institucional, 2015), así las características de calidad de una institución, desde la perspectiva de la acreditación, son referentes a partir de los cuales orienta su acción, cabe mencionar: *“Una sólida cultura de autorregulación y autoevaluación”*, la cual está orientada al mejoramiento continuo, *“Coherencia entre los propósitos y las acciones, Planta profesoral, Investigación científica, tecnológica y artística, formación integral de las personas ...”*. En el caso de la acreditación institucional existen elementos universales que corresponden a la naturaleza de la educación superior, en este sentido, la calidad debe ser considerada no sólo en su relación con modelos institucionales universales sino también con las ideas particulares que se expresan en la misión y en el proyecto institucional.

Resulta entonces indispensable fortalecer los programas académicos que conforman cada una de las instituciones de educación superior, como factor fundamental para alcanzar altos niveles de calidad, la acreditación es un medio para reconocer si ese proceso se cumple y si responde a las demandas y exigencias que plantea el desarrollo del país.

Para el caso de los posgrados y la acreditación de alta calidad, las condiciones mínimas establecen *“fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, sí como a profundizar y mantener vigente el conocimiento disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado”* (CNA, Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados, 2010), de esta manera los procesos académicos de calidad para los programas convergen en la formación y desarrollo de competencias investigativas, para el caso de las Maestrías esos procesos tienen un objetivo formativo en enfoques, métodos y fundamentación para desarrollar conocimientos y competencias en el campo investigativo.

La acreditación entonces, se convierte de un elemento fundamental que garantiza, tanto para los usuarios como para quienes son los gestores del programa, la calidad educativa y la confianza para quienes acceden al programa de formación posgradual, en este sentido, el plan curricular o plan de estudios se convierte en la carta de navegación de cada programa, en

el cual se consigna el horizonte pedagógico y académico del cual se cualificará la formación profesional.

Dentro del análisis y evaluación de este factor para el programa de Maestría, se encuentra la **flexibilidad del currículo**, en el sentido que el programa pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa y se toman en consideración los siguientes indicadores (CNA, 2010):

- *Una oferta académica amplia que le suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.*
- *Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.*
- *Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras.*

Pensar entonces la flexibilidad curricular en el marco de la acreditación implica generar al interior del programa procesos de autoevaluación que permitan orientar las dinámicas curriculares, reconocer e identificar las fortalezas y las debilidades, generando planes de mejoramiento en aras de la calidad educativa.

Por lo tanto, la autoevaluación que realizan los programas de posgrado se convierte en una apuesta académica fundamental que proyecta el horizonte de las instituciones y los programas; temas como el sentido de la formación académica y curricular cobran importancia en estas dinámicas. De allí que la apuesta curricular y su flexibilización permitan orientar nuevas posibilidades de formación para los y las estudiantes.

En este contexto se propone y desarrolla la presente investigación que aborda las percepciones que tienen los y las estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad

Pedagógica Nacional en el marco de la flexibilidad curricular. Para ello se retoman los elementos metodológicos planteados por la autora María Eumelia Galeano (2004), en su texto *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* donde refiere que “toda la investigación social es un proceso de reflexión, construcción, resignificación o sistematización de conocimiento” (Galeano, 2004, p.27), así las características que le son propias a este tipo de investigación requiere de “reflexión, análisis, capacidad de observación, creatividad, cercanía con las realidades que se analizan, compromiso con el tema que se investiga” (Galeano, 2004, p.29).

La autora sugiere para la investigación la estrategia del inicio del proceso como un camino de transformación, revisión y cuestionamiento permanente, que se enmarca dentro de tres momentos fundamentales: “la exploración, la focalización y la profundización” (Galeano, 2004, p.29), momentos que son retomados en la investigación, el planteamiento del problema, el mapeo, el muestreo, las fuentes, la selección de los informantes y fuentes, el plan de recolección de información, la definición de técnicas de recolección, registro y sistematización de información, la definición de las categorías, el análisis, y el proceso de registro y sistematización de la información.

Teniendo en cuenta el proceso metodológico, la investigación se desarrolla de la siguiente forma: se presenta el planteamiento del problema, en donde se evidencia su importancia en el marco de la autoevaluación institucional, de interpretar las percepciones que tienen los estudiantes frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y en este sentido las categorías deductivas que se generan tras ser las estructuras significantes de la percepción se relacionan con (Melgarejo, Sobre el concepto de Percepción, 1994), las creencias, las actitudes y los conocimientos, que se desarrollan a profundidad en el marco teórico y conceptual, así como la conceptualización acerca de flexibilidad curricular, autoevaluación y la estructura de la maestría en Educación de la UPN.

Los actores sociales de la investigación fueron cinco estudiantes que cursan la Maestría, en diferentes momentos de formación y diferentes líneas de investigación. En este

marco durante el proceso de recolección de información se utilizaron las siguientes técnicas: la entrevista a profundidad y el grupo focal, buscando identificar las estructuras significantes y su consolidación en el marco de las percepciones.

Para efectos de la interpretación de los datos recolectados se utilizan tres recursos: taxonomías, redes causales y matrices descriptivas, que se abordan desde la propuesta de las autoras Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997); recursos que permiten identificar aquellas características implícitas en el discurso de los y las estudiantes y que a la vez se concretan en los datos que se hacen reiterativos en el proceso de análisis. Se presentan los resultados finales, y allí las percepciones de los y las estudiantes frente a la flexibilidad curricular.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las universidades se han caracterizado desde sus orígenes medievales en ser centros de reflexión, producción artística y generación de conocimiento, su desarrollo coincide con los cambios que tienen las sociedades con los problemas de la época. Especialmente desde el siglo XIX estas instituciones se han caracterizado por la producción de conocimiento en los diferentes campos de la ciencia siendo el actor principal de la ciencia y la tecnología. Además de ser instituciones que avanzan cada vez más en la ciencia también son productoras de conocimiento importante para las dinámicas sociales.

En este contexto se producen cambios importantes en cuanto al papel de la universidad en la sociedad del conocimiento y en efecto la universidad ha tenido una creciente evolución desde su establecimiento en la edad media hasta nuestros días.

Las instituciones de educación superior enfrentan retos y desafíos que no se constriñen solamente a aspectos formativos, sino que se extrapolan a asuntos sociales, políticos, económicos y culturales. En este sentido en el marco de la Conferencia regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2008), se que “ *los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondaran las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman...* ” así mismo allí se señala que en los últimos tiempos se ha avanzado de manera tal que la sociedad ahora está en la búsqueda de cambios contundentes que dinamizan el desarrollo de las regiones y uno de los más importantes en la educación y en particular la educación superior.

En Colombia, la constitución Política de 1991 establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, a través de la cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los valores de la cultura; se asigna allí al estado la función de regular y ejercer inspección y vigilancia para velar por su

calidad y por el cumplimiento de sus fines, de igual forma garantiza la autonomía universitaria, ordena al Estado fortalecer la investigación y ofrecer condiciones para su desarrollo, entre otras acciones orientadas a mejorar la calidad educativa, la ley 30 de 1992, al desarrollar los deberes y derechos que se consagran en la Constitución hace precisiones a la acción del Estado por fomentar la calidad en el servicio.

Esta Ley ordena la organización de las universidades del Estado como un sistema, crea el Sistema Nacional de Acreditación (CNA) para garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él cumplan los requisitos de alta calidad, el CNA reconoce la autoevaluación como parte fundamental del proceso de acreditación de las instituciones y de los programas.

La acreditación institucional y la acreditación de programas académicos, se convierten entonces en dos procesos que se complementan, este criterio de complementariedad consiste en que la acreditación institucional se orienta hacia la institución como un todo, mientras que la de programas considera a estos últimos como parte integrales de ese todo. (CNA, Lineamientos para la acreditación Institucional, 2015). Así como la acreditación de programas no hace una evaluación a fondo de la calidad de la institución, la acreditación institucional no es un análisis riguroso y completo de sus programas académicos. Lo que hace interesante la existencia de estos dos tipos de acreditación es su carácter de complementariedad y la necesidad evidente de desarrollar e implementar estrategias para el logro de la calidad educativa.

Para el contexto colombiano se hace necesario reconocer la importancia e influencia que tienen estas declaraciones en el campo de la formación y las características educativas institucionales y de los programas, desde esta perspectiva el currículo se convierte en uno de los ejes transversales, objeto de análisis, interpretaciones e investigaciones que dan cuenta de las apuestas académicas que responden a las demandas políticas, sociales y culturales, para responder a los criterios de calidad dispuestos en la reglamentación.

Pensar en el lugar de la formación en las estructuras curriculares, posibilita comprender dinámicas abiertas, transformadoras, reflexivas, que construyan sujetos conscientes de su papel en la sociedad, que tengan la capacidad de repensar sus prácticas sus decisiones, quienes deben convertirse en agentes activos de la propuesta educativa; una estructura curricular que visibilice los actores, una estructura flexible.

La idea de flexibilidad curricular se ha introducido en las dinámicas de las reformas, cambios y transformaciones de la Educación Superior, especialmente a partir de la promulgación de la Ley 30 de 1992 y de los procesos de acreditación, las universidades colombianas han ajustado sus propuestas en este marco: la acreditación, por exigencias del sistema y la normatividad, de esta manera la ley constituye una especial oportunidad para las innovaciones curriculares, que se hace posible cuando los programas cuentan con una cultura de la autoevaluación que permite procesos de continua revisión y mejoramiento.

En 1998, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), determina dentro de la característica (3ª) del factor “procesos académicos” la Flexibilidad Curricular”, aquí se establece la importancia de que el currículo contribuya a la formación integral de los y las estudiantes, en donde se adapte a las necesidades e intereses individuales, con una constante actualización teniendo en cuenta los contenidos, las estrategias pedagógicas y las rutas de formación.

Si bien la flexibilidad curricular se establece como “norma”, en el factor cuatro: procesos académicos y lineamientos curriculares, tercer característica **flexibilidad del currículo**, (CNA, 2010) para cumplir con requisitos de Acreditación de Calidad, no se propende por un análisis profundo que impacte en las estructuras curriculares de los programas de formación posgradual y que genere planes de mejoramiento en la oferta académica; es así como procesos de autoevaluación se convierten en un eje fundamental que retroalimenta los programas y genera planes de mejoramiento a corto, mediano y largo plazo.

La autoevaluación se convierte en un proceso necesario dentro de las características planteadas por el CNA (2010), para lograr la acreditación de los programas de Maestrías y Doctorados en Colombia, que mantiene los mismos componentes de acreditación de instituciones de Educación Superior y programas de pregrado:

1. ***La Autoevaluación***, que consiste en el estudio que llevan a cabo las instituciones o programas académicos, sobre la base de los criterios, las características, y los aspectos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación. La institución debe asumir el liderazgo de este proceso y propiciar la participación amplia de la comunidad académica en él.
2. *La Evaluación Externa o Evaluación por Pares*, que utiliza como punto de partida la autoevaluación, verifica sus resultados, identifica las condiciones internas de operación de la institución o de los programas y concluye con un juicio sobre la calidad.
3. *La Evaluación Final* que realiza el Consejo Nacional de Acreditación a partir de los resultados de la autoevaluación y de la evaluación externa.
4. *El reconocimiento público de la calidad se hace a través del acto de acreditación que el Ministro de Educación emite con base en el concepto técnico del Consejo Nacional de Acreditación.*

Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso de autoevaluación se convierte en el eje de reflexión que responde a las demandas del contexto en el que se encuentra la educación del siglo XXI, la urgencia del cambio o mejor nominado “el análisis y reflexión de los procesos”, en las instituciones de educación superior, trasciende los parámetros de cumplir los requisitos que se exigen por entidades externas, para convertirse en gestor de procesos con miras al cambio, al mejoramiento, a la creación de una cultura autoevaluativa, en donde los mismos actores del proceso sean los protagonistas, que trascienda criterios académicos y administrativos y que generen tensiones y comprensiones del objeto propio a “autoevaluar”.

Estos procesos de autoevaluación han estado presentes en instituciones de educación superior; es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual ha avanzado en procesos de acreditación de alta calidad en algunos de los programas que oferta desde el año 2008, en su trayectoria educativa formando docentes en las diferentes áreas del saber

pedagógico y de la investigación, ha comprendido (Aseguramiento de la calidad, 2013) que su razón de ser demanda mayor capacidad de autoevaluarse considerando este proceso como la capacidad de análisis, reflexión, interpretación, proyectando el ejercicio a la consolidación de una cultura autoevaluativa con posturas de liderazgo por parte de los estudiantes y los profesores quienes hacen parte del escenario educativo y de esta manera generar procesos continuos de mejoramiento al interior de los programas de pregrado y de posgrado.

En este sentido y como apuesta importante existe el modelo de autoevaluación de la Maestría de educación de la Universidad Pedagógica Nacional que se consolida en el 2008 e incluye en sus reflexiones e interpretaciones la pregunta por *la flexibilidad curricular*, es así como los análisis producto de dichas discusiones, teorizaciones y conceptualizaciones dan cuenta de diferentes miradas y reflexiones frente al tema que marca el horizonte institucional de la formación como magister:

“La flexibilidad curricular asumida como el escenario donde docente y estudiantes organizan sus actividades académicas según intereses, énfasis, áreas de estudio, disciplinas y proyectos de investigación; sin embargo la maestría ha dejado de lado algunos elementos que fueron planteados en sus inicios. Entre ellos se identifican: la construcción de espacios de socialización de los trabajos de docentes y estudiantes; y la construcción de estructuras que permitan el intercambio de estudiantes y maestros de la maestría con instituciones de carácter nacional e internacional. (Documento Autoevaluación de la Maestría 2009)”.

Aun cuando su conceptualización es importante y marca una línea de acción en las interpretaciones de las voces de los actores se evidencian diversas formas de ver la flexibilidad curricular al interior de la Maestría, las cuales no han sido estudiadas. Por tanto investigaciones que aporten a entender la flexibilidad curricular al interior de la maestría en contextos de autoevaluación y acreditación son necesarias. Investigaciones que indaguen acerca de las percepciones que tienen los docentes y estudiantes que hacen parte de este programa de formación pos gradual, de sus experiencias, de sus interpretaciones y significaciones, forjaran un camino de construcción y reflexión de la formación de los futuros

magísteres de educación de manera que aporte a la consolidación de la cultura de la autoevaluación.

En este contexto y para esta investigación cobra importancia las percepciones de los estudiantes en torno al criterio de la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, desde la perspectiva de la autoevaluación y que se inscribe en el carácter de la Flexibilidad, en términos del profesor Mario Díaz (2002):

“...La flexibilidad, como posible proyecto académico para las instituciones de educación superior en Colombia, debe ser materia de conceptualización, desarrollo y evaluación. Cualesquiera que sean las orientaciones y realizaciones que se tengan en la organización de las instituciones y en las formas de relación que en ellas se promuevan, la flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión, y de los medios e instrumentos de las instituciones de educación superior que hagan de ellas escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos, abiertos, democráticos e innovativos.”

Con esta perspectiva, investigaciones que profundicen el tema se hacen necesarias. Para el caso puntual la ausencia de trabajos investigativos que den cuenta de las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular, quienes hacen parte del proceso formativo en el programa, y se convierten en componente fundamental en la estructuración de la propuesta curricular, que permitan evidenciar las maneras como se interpreta, significa y vive la flexibilidad curricular en la Maestría.

Desde esta perspectiva se enuncia la percepción (Melgarejo, 1994. P. 47-53) como la manera en que los estudiantes interpretan la realidad de un contexto determinado, en este caso particular la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad

Pedagógica Nacional, las creencias que se tienen frente al objeto de investigación, las actitudes que le son propias y los conocimientos contruidos a partir de la realidad, del diario vivir, de las experiencias propias que como estudiantes brinda la estructura curricular.

La percepción depende de la selección, la organización y la clasificación de las experiencias que los estudiantes han vivido en la Maestría en Educación de la UPN, pues esto conforma referentes a través de los cuales es posible identificar las nuevas construcciones, las transformaciones dentro de la concepción colectiva de la realidad. Hace referencia a los procesos mediante los cuales obtenemos información del mundo exterior, la manera como se organiza dicha información, como se interpreta, como se significa, permite indagar y profundizar en las diferentes situaciones que viven los sujetos, los estudiantes, teniendo como base fundamental sus experiencias con el objeto de estudio.

Luego, es posible sintetizar el problema planteado para esta investigación en la siguiente pregunta de investigación:

1.1.PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el contexto de la autoevaluación del programa?

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Interpretar las percepciones que tienen los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el contexto de la autoevaluación.

2.2 ESPECIFICOS

- Establecer las creencias, que tienen los estudiantes de la Maestría en Educación de la UPN, en torno a la flexibilidad curricular.
- Comprender las actitudes de los estudiantes con respecto a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la UPN.
- Interpretar los conocimientos de los estudiantes, frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la UPN

3. MARCO TEORICO CONCEPTUAL

La necesidad de fomentar y fortalecer la calidad de la educación en Colombia hace que a partir de la ley 30 de 1992, se implemente el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), a propósito de hacer reconocimiento a estos altos niveles de calidad y que las instituciones de educación superior y sus programas se encuentren a la vanguardia de la producción permanente del conocimiento, la ampliación de las posibilidades de desarrollo de la sociedad y el constante entendimiento de sí misma y de su entorno.

La acreditación es el camino por medio del cual el Estado reconoce la calidad de las instituciones y los programas académicos, esta promueve el pleno ejercicio de la autonomía mediante procesos de autorregulación, autocontrol y autoevaluación.

3.1 PENSANDO EN ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

El SNA (Sistema Nacional de acreditación) y su implementación en Colombia se contextualiza en un sistema educativo complejo y diverso, en el cual la educación superior está atravesada por un continuo crecimiento, incremento de la oferta educativa de programas, descontextualización de la oferta, entre otros factores que conducen a pensar el servicio educativo y su cuestionable calidad.

Al mismo tiempo el Sistema de Educación Superior en Colombia confiaba sus acciones de inspección y vigilancia en el ICFES, el cumplimiento de estas funciones era predominantemente formal y no real, se podía observar como los momentos de dicha evaluación eran esporádicos y coyunturales que no garantizaba un seguimiento riguroso en pro de la calidad educativa.

Cuando surge el SNA, se observa una ausencia de una cultura de la autoevaluación en las universidades y los programas académicos, si bien existía la evaluación como requisito para el funcionamiento de los programas, esta estaba muy lejos de ser un proceso de reflexión y análisis con miras al mejoramiento de la calidad.

En este panorama nace el SNA, con propósitos que giran en torno a los siguientes aspectos:

- Cualificación de la educación superior
- Rendimiento de cuentas ante la sociedad
- Idoneidad y solidez de las instituciones de educación superior
- Cumplimiento y desarrollo de los proyectos institucionales
- **Autoevaluación permanente**
- Certificación pública de calidad
- Información confiable a los usuarios
- Incentivar el sentido de pertenencia institucional

En Colombia los referentes legales de la acreditación se encuentran en la Carta Política, la Ley 30 de 1992, y en los diferentes decretos reglamentarios del Consejo Nacional de Acreditación y los acuerdos y resoluciones de las universidades. Con respecto a la Ley 30, esta expresa:

“Créase el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de Educación Superior cuyo objetivo fundamental es garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos... la autoevaluación institucional y de programas es una tarea permanente de la educación superior y hará parte del proceso de acreditación...” (Arts. 54 y 55).

El decreto 2094 del 31 de diciembre de 1994, reglamenta los artículos 53 y 54 de la Ley 30, conceptualiza la acreditación, estructura el sistema, define las etapas del proceso y la necesidad de adoptar criterios, instrumentos y procedimientos señalados por el Consejo durante el proceso de evaluación.

3.2 AUTOEVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un breve análisis histórico de la autoevaluación conduce a las diferentes propuestas que se desarrollaron a partir del movimiento que se inició a finales de los años 70, tras el amplio desarrollo curricular que tuvo lugar en esta década en el Reino Unido y en menor medida en Australia, Noruega y Suecia.

En un primer momento la autoevaluación está ligada con la mejora del currículo, relacionado con la reflexión sobre lo que se hace y con el profesor como investigador; luego surgen preocupaciones por la eficiencia, el rendimiento de las instituciones, y las posibilidades económicas, el apoyo que se presenta por parte de las autoridades no deja de sentirse y entenderse como auditorias o controles externos.

La autoevaluación implica un cambio de métodos y procedimientos de análisis, los procesos que se viven al interior de las instituciones y de los programas académicos no debe resumirse con porcentajes, ni calificarse con un número, en estas dinámicas subyace la interacción de seres humanos, docentes, estudiantes, administrativos, funcionarios; la autoevaluación resulta importante porque (Santos Guerra, 1998):

- Permite reflexionar sobre lo que se hace
- Ayuda a comprender lo que sucede
- Impulsa el diálogo y la participación de los sujetos que intervienen
- Permite tomar decisiones
- Ayuda a incidir sobre lo que se considera sustancial
- Permite corregir errores
- Permite aprender nuevas cosas
- Hace que se gane coherencia entre el equipo docente
- Ayuda al perfeccionamiento del profesorado

Tener presente la autoevaluación en un programa académico tiene sentido en el marco de la autonomía institucional, es así como este proceso adquiere sentido cuando los protagonistas pueden intervenir sobre la realidad autoevaluada, se piensa en la autoevaluación como un medio de construcción colectiva con miras al mejoramiento del programa teniendo en cuenta las demandas de la sociedad.

Aparece entonces la autoevaluación como la concreción de una reflexión permanente y compartida sobre la acción educativa, en ese sentido deja de ser entendida como amenaza, fiscalización o imposición para convertirse en una excusa y mejorar el proceso que se está autoevaluando (Gairín Sallán, 1991).

En el contexto que ocupa la presente investigación, en el marco de los procesos que se dan al interior de la UPN, requiere participación reflexiva y constructiva de todos los miembros de la institución y de los programas, la mirada que hacen los egresados, los estudiantes, los profesores, es así como se logra fortalecer una valoración integral de la calidad del conjunto de la universidad o del programa académico.

La autoevaluación se enmarca ante todo (como se ha expresado anteriormente) en el concepto de autonomía, tiene en sí mismo el reto de evaluarse – evaluar a sí mismo – lo cual implica la mirada de análisis, de juzgamiento, de valoración. Se construye en el uso que se le da al mismo concepto, como clarificador de las acciones que se han realizado, así como las de proyección, ajuste o cambio a partir de la valoración que se realizó.

En este contexto y para la Maestría en educación la autoevaluación entonces, *“busca contribuir a la construcción de una cultura de permanente reflexión, esto es, un proceso flexible, participativo, abierto, problematizador, que favorece la construcción y reconstrucción personal y colectiva. Este tipo de evaluación tiene un carácter formativo, en tanto pretende promover el cambio hacia nuevas maneras de pensar y proyectar tanto en el programa como en la universidad, y, por ende, sus actores y agentes”* (Informe de Autoevaluación Mg en Educación UPN, 2009)

A propósito de la acreditación y (como se mencionó anteriormente) la autoevaluación como uno de las etapas fundamentales en el proceso, y dentro de estas el factor **flexibilidad curricular**.

3.3 FLEXIBILIDAD CURRICULAR

A partir de la década de los noventa los sistemas educativos entraron en una dinámica de cambio caracterizada por procesos de reforma sustentados en el discurso de la innovación de los modelos educativos y por lo tanto curriculares. Un estudio sobre el tema del desarrollo curricular y los modelos educativos innovadores en la década de los noventa (Barriga, 2005) se encuentra que la innovación podría interpretarse de diferentes maneras, pero la mayoría de veces era el resultado de la incorporación de las novedades educativas del momento; es así como se le atribuye a la educación la necesidad de atender las demandas de una sociedad creciente y globalizada, una sociedad del conocimiento, así como también dar respuesta a diversas políticas de organismos tanto nacionales como internacionales.

Teniendo en cuenta esta “nominación” que se refiere a las innovaciones educativas se encuentra entonces la llamada **flexibilidad curricular**. Esta noción es una idea amplia y al revisar la diferente bibliografía que circula tiene diferentes significados; mientras que para algunos autores se relaciona con la diversidad en las ofertas, para otros tiene que ver con las competencias, ritmos, estilos, expectativas, intereses y demandas que favorece el desarrollo de los estudiantes. También se hace referencia a la capacidad de los estudiantes de escoger el contenido, el momento y los escenarios de los aprendizajes (Orozco Fuentes, 2000).

Cualquiera que sea la conceptualización de la flexibilidad curricular implica considerar (Díaz Villa, 2002):

El análisis curricular, se refiere a las experiencias y prácticas seleccionadas, organizadas y distribuidas en el tiempo para efectos de la formación y su relación con los actores

(académicos y administrativos) y otros componentes que están directa o indirectamente implicados en las prácticas de formación, “ *es de esta manera como la flexibilidad curricular genera otras formas de flexibilidad que se articulan con la organización académica, administrativa y de gestión, y con las prácticas pedagógicas*”.

De acuerdo con los expertos el objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como forma de consolidar en el curso de formación una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer (Pedroza Flores, 1998) lo cual implica la adaptación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación de los y las estudiantes, a fomentar en ellos la capacidad de decisión acerca de la selección, ruta y planes de trabajo, así como sobre los ritmos de formación.

Young (op. Cit) sugiere una interpretación con respecto a la flexibilidad curricular, hace referencia a la relación que existe entre áreas del conocimiento o asignaturas:

“Cada materia incorpora un conjunto propio y cambiante de prácticas tradicionales y un concepto implícito con otras materias. Por ejemplo la física ha cambiado con la introducción de nuevos tópicos como la electrónica, al punto que ha devenido parte de la ciencia integrada, en lugar de seguir siendo una materia aislada. A pesar de la influencia significativa del cambio tecnológico sobre una materia como la física, la organización del currículo (...) da pocas oportunidades explícitas para usar tales cambios para reunir a diferentes especialistas y explorar como los silabus de sus materias pueden complementarse mutuamente. Si los especialistas en una materia fueran requeridos para explicitar hasta qué punto su materia se relaciona con los fines del currículo como un todo, se darían las bases para que los profesores de física desarrollaran programas comunes con los profesores especializados en economía e historia. Tales programas podrían tener como fines mostrar al estudiante cómo los procesos industriales influyen en la investigación en física así como destacar el papel de la ciencia en el cambio económico e industrial” (Young, op. Cit: 60-61).

Esta forma de flexibilidad curricular implica pensar en nuevas formas de organización, que se puede dar por campos, por áreas articuladas, por problemas temáticos, por módulos o proyectos que articulen diferentes disciplinas; también se hace posible, entonces, organizar el currículo alrededor de ejes temáticos básicos para una o varias líneas o grupos (de investigación).

La flexibilidad curricular también se relaciona con la oferta educativa y las diversas posibilidades que tienen los estudiantes para decidir su ruta formativa (Young, op. Cit.) Organizar su propio programa de estudios dentro de los límites que ofrece la institución.

Las expresiones de la flexibilidad curricular que se ofrecen en el escenario de la educación superior y que forma parte de las políticas y tendencias en escenarios mundiales y nacionales, requieren que la educación y en especial la educación superior se replantee crítica y autónomamente para así generar en las instituciones nuevas formas de organización, funcionamiento y capacidad de desarrollo compatible con sus contextos cercanos y con las demandas de la sociedad.

Ahora bien, al hablar de flexibilidad curricular indiscutiblemente se hace necesario comprender esa flexibilidad y su relación con la estructura, que hace referencia al ordenamiento u organización con respecto a los contenidos, las dinámicas y las experiencias formativas seleccionadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio de los programas académicos. Es así como las estructuras curriculares establecen claramente los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso de formación de los estudiantes. Esta se convierte en la columna vertebral de los procesos formativos pues de ella depende la orientación hacia los conocimientos y las prácticas que constituyen el programa.

La producción de estructuras curriculares flexibles (Díaz Villa, 2002) en la educación superior debe fundamentarse en nuevas formas de selección, organización y distribución de los contenidos de formación; en la necesidad y la urgencia que tiene la formación superior de ofrecer programas con “*nuevas relevancias y usos sociales, culturales y científicos*”, de manera tal que incida en la formación de los estudiantes y que ellos puedan realizar sus estudios en coherencia con sus intereses y necesidades.

Mario Díaz en su texto *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia* (2002), plantea algunas diferencias metodológicas entre la selección, organización y distribución que sirven como referentes para la construcción y desarrollo de propuestas curriculares flexibles más socializadas y participativas mediadas por la constante autoevaluación al interior de los programas:

Replantear una estructura curricular flexible, desde la selección de los contenidos hace referencia hacia la formación desde otras relevancias, intereses, utilidades y motivaciones, implica mayor apertura, un mayor número de ofertas o propuestas realizado por los equipos de profesores, esta estructura curricular flexible permite ubicar a los estudiantes en un papel más activo y creativo en la toma de decisiones para la organización de su plan de estudios.

La gran posibilidad y gama de oferta permite reorientar el horizonte de un programa de formación hacia un camino más flexible que favorece el fortalecimiento de un sistema de formación permanente, de un programa que se autoevalúa y que constantemente re- significa sus prácticas formativas.

Por su parte la organización está más relacionada con las maneras como se establecen los límites al interior de los programas, esto se materializa en el currículo a partir de agrupamientos jerárquicos, en el caso de la educación superior existen algunas formas de organización que predominan entre las cuales se encuentran: los campos de formación, los componentes de formación, por áreas, por asignaturas, por núcleos de formación, por módulos, por proyectos, entre otros.

Estas formas de organización no deben ser entendidas como un listado de contenidos separados y que no se relacionan entre sí, sino como unidades básicas constitutivas de grandes campos de saber y práctica por medio de los cuales “*se organizan las experiencias de formación de los estudiantes*” (Díaz Villa, 2002).

Con respecto a la distribución la flexibilidad implica tener en cuenta unos referentes conceptuales que permitan describir y regular las secuencias y los ritmos de formación, y es de esta manera como las nociones de ciclo y crédito se han convertido en aspectos fundamentales para redefinir la temporalidad de la formación profesional.

El impacto de la flexibilidad curricular ha traído nuevos significados en la formación, ha permitido tener nuevas relaciones entre los programas y la sociedad; una mayor permeabilidad a la interacción, el diálogo y la cooperación en términos de construcción curricular.

De esta manera y una vez esbozado el tema de la acreditación, la autoevaluación, y en ellas el papel de la flexibilidad curricular, para dar paso al asunto de las percepciones, su conceptualización y formas de estructuración y comprensión.

3.4 PERCEPCIÓN

En las últimas décadas el estudio de la percepción ha sido objeto de arduas e interesantes investigaciones que han dejado de lado el enfoque psicológico para profundizar en contextos educativos, han dado lugar a la importancia de conocer, interpretar las percepciones que tienen los actores sociales de elementos propios de la cotidianidad, que provienen de la experiencia y que adquieren significado teniendo en cuenta las pautas culturales, sociales, económicas y educativas.

A continuación se presenta a profundidad la percepción y sus características, así como las tres estructuras significantes que la configuran: las creencias, las actitudes y los conocimientos.

El concepto de percepción ha sido ampliamente abordado principalmente por la psicología desde finales del siglo XIX, desde esa época el concepto estaba relacionado con la manera en como los individuos, por medio de los sentidos seleccionan, elaboran y le dan significado a la información que proviene del medio en el que se encuentran interactuando.

A comienzos del siglo XX se encuentra los trabajos desarrollados por Wertheimer, fundados en la psicología de la Gestalt, este autor enunció las leyes de la percepción basado en una concepción acerca de cómo los sujetos organizan los fenómenos que les son propios a la realidad que experimenta, este trabajo se relaciona directamente con una perspectiva hacia la disciplina biológica por la forma en como el sistema nervioso central procesa la información proveniente del exterior.

Posteriormente, a partir de la década de los sesenta y setenta, la percepción se convierte en objeto de estudio de la psicología social y psicología cognitiva, Páez (1992), esta última se centra en la forma en que las personas interpretan estímulos provenientes del entorno y en la serie de procesos cognitivos que involucra la percepción: atención, codificación, almacenamiento, razonamiento, memoria, entre otros. Esta perspectiva pone énfasis en la percepción como un proceso individual y en los aspectos que estructuran la percepción en los sujetos.

Páez (1992), destaca una segunda corriente dentro de la psicología social, la cual está orientada hacia el estudio de la influencia del entorno y las interacciones sociales que allí se establecen, en términos de las interpretaciones individuales y los comportamientos; esta perspectiva se centra en lo individual y en los procesos de influencia social.

La percepción ha sido concebida como un proceso cognitivo, algunos autores consideran que es un proceso más o menos distinto señalando las dificultades de plantear las diferencias que ésta tiene con el proceso del conocimiento. Por ejemplo, Allport apunta que la percepción es:

... algo que comprende tanto la captación de las complejas circunstancias ambientales como la de cada uno de los objetos. Si bien, algunos psicólogos se inclinan por asignar esta última consideración a la cognición más que a la percepción, ambos procesos se hallan tan íntimamente relacionados que casi no es factible, sobre todo desde el punto de vista de la teoría, considerarlos aisladamente uno del otro. (Allport, 1974: 7-8)

Uno de los aspectos que ha sido privilegiado en los estudios tanto psicológicos como filosóficos sobre percepción es el de la elaboración de juicios, que se plantea como una de las características básicas de la percepción, en donde el proceso cognitivo consiste en el reconocimiento, interpretación y significación en torno al contexto, entorno que experimenta el sujeto.

En el proceso de la percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales, Vargas (1994), que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas.

El reconocimiento de las experiencias cotidianas se convierte en uno de los elementos importantes que definen la percepción. El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno.

Se propone entonces abordar la percepción desde una perspectiva epistemológica amplia, cuyos argumentos ineludibles son la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto de la vida desde la perspectiva de los estudiantes, la resistencia a la naturalización de mundo, en cuanto asume la realidad como “*una obra de destreza sostenida y que acontece por la acción de los seres humanos*” Giddens (1987), la relevancia

del mundo de la vida, por lo cual la comprensión *“solo es posible a través de la participación...en la práctica comunicativa cotidiana”* Habermas (1990, p.. 87).

Schütz (1974), plantea que en cuanto a la forma en como las personas interpretan el mundo en que viven es siempre selectiva, compleja, intersubjetiva e histórica. Es compleja porque las personas no perciben la realidad de forma aislada sino que establecen comparaciones, categorías y distinguen entre otras situaciones particulares que marcan la diferencia. Es intersubjetiva porque se construye en los procesos de interacción social e histórica porque se sustentan en un conglomerado de experiencias que funciona como marco de referencia y comparación.

Blumer (1969, citado en Mella 1998), señala que los significados contruidos en los procesos de interacción social se convierten en realidad para los individuos que los producen, que las personas actúan respecto a las cosas en función del significado que tienen o que le han asignado, estas significaciones a su vez se trasforman o modifican a la luz de las interpretaciones que los sujetos hacen cuando usan los significados y las cosas, proceso que tiene lugar en el contexto de las interacciones sociales que se establecen en contextos determinados.

“Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar”. (Merleau-Ponty, 1975: 44)

Por lo tanto, la percepción debe ser entendida como relativa a la situación histórico-social pues tiene ubicación espacial y temporal, depende de las circunstancias cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas y adecuándolas a las condiciones.

Desde el punto de vista antropológico, la percepción es entendida como la forma de conducta que comprende el proceso de selección y elaboración simbólica de la experiencia sensible, que tienen como límites las capacidades biológicas humanas y el desarrollo de la cualidad innata del hombre para la producción de símbolos. A través de la vivencia la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o situaciones del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos contruidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad (Vargas M., 1995).

Este breve recorrido por lo que implica y significa la percepción, es una muestra de la complejidad y profundidad teórica y conceptual, el aporte que hace a los procesos investigativos en materia de educación, es de esta forma como el Proyecto Estándar Iberoamericano de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana (2005-2009), establece los indicadores en estudios que refieran la percepción como categoría de análisis:

- *Conocimiento: indicadores que se utilizan para examinar el nivel de comprensión de conceptos científicos considerados básicos, así como el conocimiento de la naturaleza de la investigación científica.*
- *Actitudes: indicadores que comprenden dos aspectos: por un lado, actitudes respecto al financiamiento de la investigación y, al mismo tiempo, la confianza en la comunidad científica; y, por otro lado, la percepción sobre beneficios y riesgos de la ciencia.*
- *Interés: indicadores mediante los cuales se intenta captar la importancia relativa que la sociedad otorga a la investigación científica y el desarrollo tecnológico.*

La percepción entonces, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia y a lo largo de la formación del ser humano. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en la función de supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno, actúan frente a él y construyen conocimiento.

Este proceso perceptual depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan situaciones que el sujeto experimenta, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias transformándolas en situaciones reconocibles y comprensibles dentro de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las situaciones vivenciadas adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características del entorno, de acuerdo con lo que se ha experimentado antes. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad.

Uno de los elementos importantes que definen a la percepción, como se ha mencionado anteriormente es el reconocimiento de las experiencias cotidianas. El reconocimiento es un proceso importante involucrado en la percepción, porque permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen

modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con la lógica que le asigna el sujeto, y que depende directamente de la socialización y la significación que cobra sentido en la construcción de conocimiento.

La forma en como el sujeto clasifica lo que percibe está determinado por las circunstancias sociales, las situaciones a las que se expone cotidianamente, la inserción a una determinada cultura, el grupo en el que se encuentra, las orientaciones profesionales, las posturas políticas, entre otras, influyen sobre las maneras en cómo se concibe la realidad, la cual es aprendida y reproducida por el sujeto. En este sentido la percepción evidencia la manera como los sujetos organizan y significan su cotidianidad, es vista entonces como la formulación de juicios acerca de lo experimentado.

La percepción entonces, posibilita la reformulación en la construcción de conocimiento, otorga un carácter de significación, determina las actitudes de los sujetos, en un tiempo y en un espacio determinado, depende de lo que se transforma y de la adquisición de experiencias y conocimientos previos, las creencias de los sujetos.

En este sentido los tres ejes de análisis: creencias, actitudes y conocimientos, se refieren a conjuntos de *estructuras significantes* (Melgarejo, 1997) que describen cualitativamente las vivencias, conforman los indicadores de percepción, es decir, proporcionan los referentes a través de los cuales se asigna las características al entorno donde se desenvuelve el sujeto.

Las *estructuras significantes*, se convierten en el punto de referencia sobre el cual se organiza los elementos del entorno, las situaciones vividas y experimentadas expresadas por los sujetos como conceptos colectivos o individuales, en forma de categorías que enuncian la percepción sobre el objeto propio de estudio.

Se hace necesario, conceptualizar y profundizar en cada uno de las estructuras significantes de la percepción (creencias o valoraciones, actitudes y conocimientos) teniendo en cuenta que con componentes que la conforman y lleva a una mirada más amplia del objeto investigado.

3.4.1 CREENCIAS

Una creencia, entonces, (Quesada, Daniel, 1998) es el estado de la mente en el que un individuo tiene como verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o una situación. Como consecuencia de un proceso mental actúa en la vida y en comportamiento del individuo orientando su inserción y conocimiento del mundo.

Frank P. Ramsey (Quesada, Daniel, 1998) propone una metáfora para indicar cómo podemos entender lo que son las creencias en su relación con lo real. Dice que vienen a ser como un mapa grabado en el sistema (en el ADN, o en determinados aprendizajes) que nos guían o mejor nos orientan en el mundo para encontrar la satisfacción de nuestras necesidades. Tales mapas no nos dicen “lo que son las cosas”, sino que nos muestran las formas de la conducta adecuada hacia la satisfacción de nuestras necesidades en el campo del mundo percibido en la experiencia.

En este sentido, las creencias (Peirce, 2001) conforman los deseos y guían las acciones, no hace actuar automáticamente al sujeto, sino que lo sitúa en condiciones de actuar de determinada manera, dada las circunstancias, de acuerdo a los conocimientos previos que haya construido el sujeto.

De acuerdo a lo planteado por Hodson (1994), estas creencias o ideas previas que tiene el sujeto, se forman de manera implícita, a partir de las propias experiencias de

aprendizaje y de formación, y se refuerzan por los mitos que cotidianamente se transmiten por medio de la literatura, el intercambio entre pares, (Meichtry, 1993), y además en la divulgación que se propaga por diferentes medios, es de esta manera como Fourez (1994) las denomina *filosofías espontánea*, señala que son inculcadas por el contexto cultural o por la formación recibida.

Las creencias son utilizadas como la base de la vida de los sujetos, son creadas por los mismos seres humanos a través de las conductas, los comportamientos, el entorno en el que se vive, la formación, las experiencias vividas y compartidas. Estas funcionan como lentes con los cuales se observa y se significa la realidad, influyen de manera decisiva en la realización de las acciones, en la toma de una u otra actitud con respecto al objeto que se percibe.

A.G. Thompson (1992) considera que las creencias son un tipo de concepciones, las define como *“una estructura mental más general, que encierra significados, conceptos, proposiciones, imágenes mentales y preferencias”*, J.P. Ponte (1994) las define las concepciones como *“los esquemas subyacentes de organización de conceptos, que tienen esencialmente naturaleza cognitiva”*.

Las creencias, están relacionadas con el contexto, en relación con la afectividad, tiene un carácter subjetivo y se relaciona directamente con el entorno en el cual se encuentra el sujeto, a continuación se tratara entonces de definir esta estructura signficante que hace parte de la percepción, como categoría de análisis.

D. B. McLeod (1992), define las creencias como las experiencias y conocimiento subjetivos, todos los seres humanos generan creencias sobre la situación vivida, ya sea por su relación directa, por la experiencia o por la información recibida y significada. Otros autores se refieren a las creencias haciendo un esencial énfasis en el contenido, por ejemplo F. K.

Lester, J. Garofalo y D. L. Kroll (1989) las definen como en conocimiento subjetivo del individuo en sí mismo, sobre el objeto de estudio, la situación o experiencia directa.

Otras definiciones tienen en cuenta los aspectos cognitivos (comprensión) y afectivos (sentimientos), así como la influencia de las creencias en el modo de actuar en diversas situaciones.

En cuanto a la naturaleza de las creencias, (Llinares, 1992), distingue tres aspectos:

1. Dominio, definido como “envoltorio” y los compromisos personales de la creencia establecida. Este componente se puede inferir del uso de afirmaciones que describen elecciones personales, decisiones y acciones (es decir, el contenido de la creencia).
2. Razones o argumentos que acompañan la elección de la creencias y relacionan las creencias y las acciones. Este componente se infiere el uso de los términos “porque” y “como”, que explican la importancia de la creencia.
3. Práctica aplicada, que describe la transferencia individual de las creencias a la práctica, la utilización de este componente ayuda a describir las creencias individuales y a realizar las comparaciones entre los sistemas de creencias de los sujetos.

Otra forma de aproximarse a las creencias es por su origen. J.P. Ponte (1994) las entiende como verdades personales e intransferibles de cada uno que derivan de la experiencia o la fantasía y que tienen un componente afectivo y de valoración. Las creencias se van modelando según el tipo de actividades, o el tipo de situaciones a las que se encuentra expuesto el sujeto

M. Fishbein e I. Ajzen (1975) señalan tres tipos de creencias, según su origen:

1. Creencias descriptivas: Son las que provienen de la observación directa y sobre todo de la experiencia, del contacto personal con los objetos; estas creencias se mantienen con un alto grado de certeza al ser validadas continuamente por la experiencia y suelen tener un peso importante en las actitudes de los individuos.

2. Creencias inferenciales: Son las que tienen su origen en relaciones previamente aprendidas o en el uso de sistemas formales de codificación; en cualquier caso, la base de la creencia inferencial es siempre algún tipo de creencia descriptiva.

3. Creencias informativas: Como su nombre indica, provienen de informaciones que proceden del exterior: otras personas, medios de comunicación social, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, puede afirmarse que las creencias tienen si origen en la experiencia, en la observación directa o provienen de informaciones y en ocasiones son inferencias provenientes de otras creencias.

Una creencia nunca se sostiene con independencia de otras, por ello se suele hablar más de sistemas de creencias que de creencias aisladas. Una definición clásica es la de M. Rokeach (1968:2): “una forma organizada psicológicamente, aunque no necesariamente lógica, de todas y cada una de las incontables creencias personales sobre la realidad física y social”.

No se trata por tanto de una suma o de una yuxtaposición de creencias, sino de una red organizada. E. Pehkonen y G. Törner (1996) *“se las imaginan como un plato de espaguetis: si se tira de uno de ellos, posiblemente se acabará tirando de muchos más”*.

T.F. Green (1971) afirma que la noción de sistema de creencias es una metáfora para examinar y describir cómo se organizan las creencias de un individuo. Al igual que los sistemas de conocimientos, su potencialidad no reside tanto en su contenido cuanto en sus relaciones: el sistema de creencias de una persona se caracteriza por la forma en que cree y no tanto por lo que cree.

Este mismo autor, ha identificado tres dimensiones de los sistemas de creencias, que no tienen que ver estrictamente con su contenido, sino con el modo en que están relacionadas entre sí dentro del sistema:

1. Algunas creencias se relacionan entre sí al modo de premisas y conclusión, por lo que puede hablarse de creencias primarias y derivadas.
2. Las creencias se mantienen con diferente grado de convicción y distinta fuerza. En este sentido cabe hablar de su centralidad psicológica: las que se sostienen con mayor fuerza son centrales y las demás son periféricas.
3. Las creencias suelen mantenerse “enclaustradas”, sin someterse al contraste con el exterior.

3.4.2 ACTITUDES

Por otra parte, las actitudes, también hacen parte del Proyecto Estándar Iberoamericano de Indicadores de Percepción Pública, Cultura Científica y Participación Ciudadana (2005-2009), estas requieren una disposición de apertura a la comprensión de distintas posiciones sobre asuntos diversos, que implican, según (Vazquez, 2006) componentes emotivos afectivos (mostrarse a favor de una u otra posición) y conductuales (intención de actuar de acuerdo con lo elegido). Estos componentes son el núcleo del aprendizaje de valores y normas que es propio de la orientación CTS en la enseñanza de las ciencias.

Para describir este tipo de concepciones afectivas relacionadas se emplean en la bibliografía diversas denominaciones, tales como opiniones, actitudes, ideas, etcétera. En psicología, el concepto de actitud da cuenta de los componentes cognitivo, afectivo y conductual de estos ítems. En una revisión de programas destinados a la mejora de las concepciones Abd-El-Khalick y Lederman (2000) sugieren que los enfoques implícitos se refieren a estas concepciones como disposiciones o actitudes, mientras que los enfoques explícitos consideran que la mejora es básicamente un resultado cognitivo.

Ambos enfoques pueden ser correctos si se precisa el concepto de actitud como una disposición psicológica personal que implica la valoración, positiva o negativa, de un objeto, mediante respuestas explícitas o implícitas, que contienen a la vez elementos cognitivos, afectivos y de conducta (Eagly y Chaiken, 1993).

Dentro de las definiciones que se encuentran localizadas y desarrolladas en términos de investigaciones terminadas y específicamente que aportan en el terreno conceptual a esta investigación, se encuentran:

En la psicología la actitud es definida como el sentimiento a favor o en contra de un objeto social, puede tratarse de una persona, un hecho o cualquier tipo de relación de la persona con su estructura social. Según Rodríguez (1991) “la actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto. Las actitudes son consideradas variables intercurrentes, al no ser observables directamente pero sujetas a inferencias observables”

La actitud como construcción es de acuerdo con Rokeach citado en Casas (1999) *“una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta”*. Wander (1994) coincide al afirmar que la actitud es *“una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación. Constituye, pues, una orientación social, o sea, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable”*.

La actitud, es una predisposición organizada para pensar acerca del proceso vivido, que incluye el conjunto de creencias, valores que los maestros tienen acerca de la flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN, los sentimientos que genera la experiencia y la tendencia o intención conductual del proceso (E., 2005).

El concepto de actitud, cuyo componente principal es la valoración afectiva de un objeto, del que también forma parte su conocimiento, establece mejor el tipo de saberes propios de los temas a investigar. Además, la propuesta de utilizar la noción de actitud está en sintonía con la propuesta más general de buscar los constructos elaborados en otras áreas de investigación.

A continuación, se hace un recorrido por las definiciones referente a las actitudes, como estructura significativa de la percepción:

Una actitud es una forma de respuesta, a alguien o a algo aprendida y relativamente permanente. El término "actitud" ha sido definido como "reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado".

Las actitudes son aprendidas. En consecuencia pueden ser diferenciadas de los motivos biosociales como el hambre, la sed y el sexo, que no son aprendidas. Las actitudes tienden a permanecer bastante estables con el tiempo. Estas son dirigidas siempre hacia un objeto o idea particular.

Las actitudes son las predisposiciones a responder de una determinada manera con reacciones favorables o desfavorables hacia algo. Las integran las opiniones o creencias, los sentimientos y las conductas, factores que a su vez se interrelacionan entre sí. Las opiniones son ideas que uno posee sobre un tema y no tienen por qué sustentarse en una información objetiva. Por su parte, los sentimientos son reacciones emocionales que se presentan ante un objeto, sujeto o grupo social. Finalmente, las conductas son tendencias a comportarse según opiniones o sentimientos propios.

Las actitudes orientan los actos si las influencias externas sobre lo que se dice o hace tienen una mínima incidencia. También los orientan si la actitud tiene una relación específica con la conducta, a pesar de lo cual la evidencia confirma que, a veces, el proceso acostumbra

a ser inverso y los actos no se corresponden, se experimenta una tensión en la que se denomina disonancia cognitiva (Fazio, 1992) La definen como una asociación entre un objeto y su evaluación, siempre” que hablamos de actitud, necesitamos un objeto (material, idea, colectivo, objeto social...) hacia el que dirigir nuestra actitud.

R. H. Fazio & D. R. Roskos-Ewoldsen (1992): “Las actitudes son asociaciones entre objetos actitudinales (prácticamente cualquier aspecto del mundo social) y las evaluaciones de esos objetos”.

Kimball Joung (1967) “Se puede definir una actitud como la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas”.

Rodríguez (1991), plantea tres componentes de las actitudes:

1. Componente cognoscitivo: se refiere al conjunto de datos e información que el sujeto sabe acerca del objeto del cual toma su actitud, es necesario que exista también una representación cognoscitiva del objeto. Hace parte de las percepciones, y está formada por la información que se tiene sobre el objeto en cuestión. En ese caso se habla de modelos actitudinales de expectativa por valor, de acuerdo con los estudios de Fishben y Ajzen, los objetos no conocidos sobre los cuales no se posee información no generan en los sujetos ningún tipo de actitud.
2. Componente afectivo: se refiere a las sensaciones y de sentimientos que dicho objeto produce en el sujeto, es el sentimiento a favor o en contra de un objeto social. Es el componen más característico de las actitudes, en este componente radica la diferencia principal con las creencias, pues estas se caracterizan por el componente cognoscitivo.
3. Componente conductual: que se refiere a las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto, es en este componente que se da una relación directa u de asociación entre el objeto y el sujeto.

En este sentido, las actitudes se convierten en la tendencia del sujeto a reaccionar hacia los objetos, situaciones de una determinada manera, lo conductual se convierte en la parte activa de la actitud.

En los procesos cognitivos, emotivos, conductuales y sociales, son múltiples. La principal función resulta ser la cognoscitiva. Las actitudes están en la base de los procesos cognitivos-emotivos prepuestos al conocimiento y a la orientación en el ambiente. Las actitudes tienen cuatro funciones:

1. De conocimiento. Las actitudes pueden actuar como esquemas o filtros cognitivos. En ocasiones, para medir las actitudes se pueden presentar situaciones hipotéticas para ver como la actitudes filtra la adquisición de conocimientos.
2. De adaptación. Las actitudes nos permiten adaptarnos e integrarnos en los grupos sociales. Para poder pertenecer a un grupo, he de pensar y hacer lo más parecido posible a las características del grupo.
3. Ego defensiva. Es posible desarrollar actitudes para la defensa ante determinados objetos. Ante objetos que se perciben amenazantes, desarrollamos actitudes negativas para preservar el yo.
4. Expresiva. Las actitudes permiten mostrar a los otros la identidad (qué somos y como somos). Se define “valor” como el conjunto de actitudes ante un objeto.

Las creencias y las actitudes como estructura significativa de la percepción, cumplen un papel fundamental en los procesos que se refieren a la asimilación del conocimiento (el tercer eje de análisis – estructura significativa de la percepción) en tanto se evidencian los niveles de comprensión de los conceptos del objeto, la situación, la experiencia, propia de la investigación.

3.4.3 CONOCIMIENTOS

La conceptualización del conocimiento es amplia y tratada por diversas ramas del saber. En la actualidad se habla de procesos cognitivos como una serie de relaciones y acciones complejas con un resultado al que se denomina conocimiento y que se refiere a una actividad normal del individuo que capta o procesa información de todo aquello que lo rodea, luego de pasar por procesos de creencias y actitudes, se relaciona directamente la percepción, como categoría de análisis, con el conocimiento como estructura signifiicante.

Dentro de los orígenes y el intento por conceptualizar el conocimiento surge (Vargas-Mendoza, 2006):

- El Racionalismo: es la postura epistemológica que sostiene que el conocimiento es el pensamiento, la razón, la fuente principal del conocimiento humano. Sus planteamientos más antiguos los encontramos en Platón, posteriormente en Plotino y San Agustín, también en Malebranche, Descartes y Leibnitz.
- El Empirismo: sostiene que el conocimiento procede de la experiencia, del contacto directo con la realidad. Se desarrolla en la Edad Moderna con Locke y Hume, Condillac y John Stuart Mill.
- El Intelectualismo: es una postura que trata de mediar entre el racionalismo y el empirismo. Aristóteles inicia este trabajo de síntesis y en la Edad Media se desarrolla con Santo Tomás de Aquino. Concibe el elemento racional como derivado del empírico.
- El Apriorismo: Es un segundo intento de mediación entre racionalismo y empirismo, se considera a Kant como su fundador. Considera que el elemento a priori no deviene de la experiencia, sino del pensamiento.

El conocimiento se adquiere no sólo a través de la experiencia de las relaciones directas, sino también mediante la intersubjetividad, esto es, las experiencias que comunica un sujeto a otro, sea en el mismo tiempo y espacio o en tiempos diferentes. Esto constituye la relación

histórica del conocimiento, que también se establece como una relación dialógica, es decir, a través del diálogo.

En este sentido, puede retomarse el conocimiento como (Cruz Soto Luis Antonio, 2005): discursivo, en tanto las cosas mismas se relacionan unas con otras, dependen entre sí; histórico, en tanto el sujeto es capaz de comprender a los demás, incluso al margen de su tiempo porque es un ser capaz de entender el comportamiento del otro.

Mediante el conocimiento, el sujeto comprende las diversas áreas de la realidad para apropiarse de ella, y la propia realidad presenta niveles y estructuras diferentes en su constitución. Así, a partir de un hecho o fenómeno aislado, se puede ascender hasta situarlo dentro de un contexto más complejo, ver su significado y función, su naturaleza aparente y profunda, su origen, su finalidad, su subordinación a otras situaciones.

Lo anterior da lugar a cuatro niveles de conocimiento (Bervian, 1980) sobre la misma realidad, el hombre. Tratamiento idéntico puede darse a otros objetos de conocimiento, por ejemplo, de la naturaleza. Se diferencian entonces según el caso los niveles: empírico, científico, filosófico y teológico del conocimiento.

Conocimiento Empírico, se le llama también "vulgar" o "popular" y se obtiene por azar, luego de innumerables tentativas cotidianas. Es ametódico y asistemático. Permite al hombre conducirse en la vida diaria, en el trabajo, en el trato con los amigos y en general manejar los asuntos de rutina. Una característica de este conocimiento es el ser indispensable para el comportamiento diario y por lo mismo a él recurren todos por igual: cineastas, burócratas, voceadores de productos, biólogos, artistas, etc. El conocimiento vulgar no es teórico sino práctico; no intenta lograr explicaciones racionales; le interesa la utilidad que pueda prestar antes que descifrar la realidad. Es propio del hombre común, sin formación, pero con conocimiento del mundo material exterior en el cual se halla inserto. En cuanto al alcance, lo único real es lo que se percibe; lo demás no interesa.

A través del conocimiento empírico el hombre común conoce los hechos y su orden aparente y surte respuestas (explicaciones) concernientes a las razones de ser de las cosas, pero muy pocas preguntas acerca de las mismas; todo ello logrado por experiencias cumplidas al azar, sin método, y al calor de las circunstancias de la vida, por su propio esfuerzo o valido del saber de otros y de las tradiciones de la colectividad. Su fuente principal son los sentidos. Toda esta clase de conocimientos es lo que puede catalogarse también como "saberes".

El Conocimiento Científico, va más allá del empírico; por medio de él, trascendido al fenómeno, se conocen las causas y las leyes que lo rigen. Conocer, verdaderamente, es conocer por las causas; saber que un cuerpo abandonado a sí mismo cae, que el agua asciende en un tubo en el que se ha hecho vacío, etc. no constituye conocimiento científico; solo lo será si se explican tales fenómenos relacionándolos con sus causas y con sus leyes. La diferencia que el conocimiento científico tiene con el conocimiento más o menos espontáneo que preside la vida cotidiana, "el mundo del manipular", según Karel Kosic (2000), es antes que nada el rigor que pretende imponer a su pensamiento. El conocimiento científico elabora y utiliza conceptos, desterrando así las ambigüedades del lenguaje cotidiano.

El conocimiento científico es objetivo, racional, sistemático, general, falible, metódico. Además, son sus características el desinterés y el espíritu crítico. El carácter abierto del conocimiento científico lo aparta considerablemente de todo dogma o verdad revelada, con pretensiones de infalibilidad. Es rasgo esencial del conocimiento científico su afán de demostración. La ciencia y el pensamiento científico no toleran las afirmaciones gratuitas. Una afirmación -cualquiera que sea- solo alcanza rango científico cuando es fundamentada.

Ahora bien, entre los muchos rasgos que describen al conocimiento científico es esencial el que éste resulta de una definida combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos, entre "lo endógeno" y "lo exógeno". De otra parte, lo específico del conocimiento científico puede ser nombrado con el término tradicional de "explicación científica", ya que

todo producto que se reconozca como "conocimiento científico" debe cumplir como requisito fundamental que culmine en una "explicación científica", o que realice algunas de sus fases preliminares.

El Conocimiento Filosófico, se distingue del científico por el objeto y por el método. El objeto de la filosofía son las realidades inmediatas no perceptibles por los sentidos (suprasensibles), que traspasan la experiencia (método racional). Se parte de lo concreto material hacia lo concreto supra material, de lo particular a lo universal. El conocimiento filosófico es un interrogar, un continuo cuestionar sobre sí y sobre la realidad. No es algo hecho, acabado. Es una búsqueda constante de sentido, de justificación, de posibilidades, de interpretación al respecto de todo aquello que rodea al hombre y sobre el hombre mismo, en su existencia concreta. La esencia de la filosofía es la búsqueda del saber y no su posesión.

El conocimiento filosófico procura comprender la realidad en su contexto más universal. No da soluciones definitivas para un gran número de interrogantes, pero habilita al hombre en el uso de sus facultades para ver mejor el sentido de la vida concreta. En el campo del conocimiento filosófico siempre estarán en juego las categorías de esencia, universalidad, necesidad, fundamental, etc.

Y finalmente el Conocimiento Teológico, es un conocimiento revelado, que implica siempre una actitud de fe y ocurre cuando, sobre algo oculto o un misterio, hay alguien que lo manifiesta y alguien pretende conocerlo. El misterio, aquello culto que provoca curiosidad y lleva a la búsqueda, puede estar ligado o datos de la naturaleza, de la vida futura, de la existencia de lo absoluto, etc. Aquel que manifiesta lo oculto es el revelador. Podrá ser el propio hombre o Dios. Aquel que recibe la manifestación tendrá fe humana si el revelador es algún hombre; tendrá fe teológica si es Dios el revelador. El conocimiento revelado relativo a Dios, aceptado por fe teológica constituye el conocimiento teológico. A ese conjunto de verdades el hombre llega, no con el auxilio de su inteligencia sino por aceptación de los datos de la revelación divina. Se vale del argumento de autoridad. Son los conocimientos adquiridos a través de los libros sagrados y aceptados racionalmente después de haber pasado por la crítica histórica más exigente.

Después de hacer este recorrido teórico y conceptual por las diferentes posturas que marcan la percepción como categoría de análisis, se hace importante y necesario establecer definiciones con las cuales la investigación toma postura teórica que guía y se articula con el diseño metodológico y es coherente con los instrumentos diseñados para describir las percepciones de los maestros sobre la flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN.

La percepción como categoría teórica para el contexto de esta investigación es entendida como:

El proceso a través del cual se apropia una realidad, una información de situaciones o eventos del entorno que permiten crear y recrear evidencias de su existencia y elaborar significados respecto de las situaciones vividas, reconociendo las experiencias cotidianas; se le atribuye a la percepción estructuras significantes: las creencias, las actitudes y los conocimientos, dentro del rango de posibles interpretaciones de los maestros, así con dichas estructuras se percibe el mundo desde un punto de vista estructurado, esto ligado a condiciones culturales, ideológicas, grupales, con una ubicación espacio-temporal, y en un momento determinado de la historia.

Las estructuras significantes, entonces se convierten en el punto de referencia desde el cual los maestros organizan los elementos del contexto vivido.

Las creencias, como las concepciones o ideas previas, que manifiestan los maestros, como verdades personales que son producto de la experiencia, de la relación directa con el contexto, de la información recibida y significada, y que se modifica teniendo en cuenta procesos de formación del sujeto. Las creencias con una dimensión afectiva, uno de los elementos más característicos de esta categoría.

Las actitudes, como disposiciones personales que implican la valoración positiva o negativa, de un objeto, mediante respuestas explícitas o implícitas, que contienen elementos de conducta (entendida como la disposición para la acción), cuyo componente principal es la valoración afectiva del objeto a investigar, establece mejor el tipo de saberes propios del tema central. Se adopta el concepto pues su propósito es indagar acerca de los constructos elaborados por los maestros sobre la el carácter flexible del currículo de la Maestría en educación de la UPN.

Y finalmente el conocimiento en el que predomina el componente cognitivo, el saber, los hechos, los conceptos y los principios. Que dan cuenta de los niveles de comprensión, decodificación, construcción, y formación de los maestros. En este sentido la asimilación del conocimiento por parte del sujeto implica una integración en un marco cognitivo previo, que inicialmente se traduce en cambios de creencias y comportamientos, es decir en una cultura significativamente asimilada por la experiencia personal.

4. MARCO INSTITUCIONAL

4.1 MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

La Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional es un proyecto académico con una reconocida trayectoria investigativa, cuenta con grupos de investigación que han sido reconocidos nacional e internacionalmente (Lineamientos Mg, 2005) cuenta con publicaciones de libros, artículos en las que circula la producción de conocimiento de dichos grupos académicos.

El programa se caracteriza por contar en su estructura con seminarios que no se limitan a reproducir programas prefijados, ya establecidos, sino que se relaciona directamente con la investigación de los grupos que ya están conformados, grupos con tradición investigativa de docentes que no solo se dedican a la docencia sino también a la parte investigativa; los grupos son quienes coordinan la oferta de los espacios académicos semestre a semestre para contextualizar las investigaciones de los estudiantes que inician su ciclo de la Maestría, cuenta con un seminario profesoral en el que los profesores discuten permanentemente sus propuestas de trabajo, sus metodologías, socializan los resultados de la investigaciones que realizan, cuenta así mismo con un plan de estudios flexible que se construye por el estudiante, es él quien organiza su ruta de formación en asesoría con su tutor o director del Seminario Proyecto de Investigación (SPI) en función de sus intereses investigativos.

4.1.1 FUNDAMENTOS Y COMPONENTES DEL PROGRAMA

Dentro de la estructura del programa se encuentran cuatro fundamentos: La investigación como eje articulador, Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, movilidad y flexibilidad y los componentes de formación, este último a su vez se divide en cinco criterios claves para la estructuración y funcionamiento del programa: formación investigativa,

formación educativa y pedagógica, formación complementaria, tesis de grado y evaluación y sustentación de proyectos de investigación.

La investigación como eje articulador, es un espacio en donde los y las estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con sus compañeros y profesores investigadores los proyectos que se están realizando o que ya han culminado, esto fortalece las líneas de investigación así como los grupos que se encuentran y que hacen parte de cada línea investigativa, es aquí n donde se pone en común los procedimientos de la investigación , la forma en que se obtienen los resultados, ofrece diferentes actividades y seminarios para apoyar y complementar el desarrollo del proyecto de investigación de los estudiantes que finaliza con la presentación de la tesis de grado.

La Maestría en Educación tiene una perspectiva interdisciplinaria, no es suficiente integrar diferentes disciplinas sino que el programa reconoce que su trabajo está atravesado por diversas perspectivas produce rupturas, preguntas y relaciones que posibilitan la construcción de conocimiento.

Los estudiantes una vez inician el ciclo de la Maestría pueden organizar en acuerdo con su tutor o director de SPI el currículo que más se adapte al desarrollo de sus intereses investigativos, esto se realiza a partir de la oferta de seminarios que el conjunto de profesores del programa realiza semestre a semestre.

El programa dentro de su estructura cuenta con tres componentes de formación: investigativo (seminarios comunes y de investigación), educativo y pedagógico (seminarios comunes y específicos) y complementario (seminarios), estos con el sistema de créditos que al finalizar el ciclo debe ser de cuarenta. A continuación se presenta el cuadro que corresponde a los componentes de formación (Lineamientos Mg. 2005):

		COMPONENTES DE FORMACIÓN				
	Investigativo			Educativo y Pedagógico		Complementario
DE TIPOS SEMINARIOS	Seminarios comunes	Proyectos de investigación	Tesis de grado	Seminarios comunes	Seminarios complementarios	Seminarios
No. DE CREDITOS	4	12	6	4	8	6
	22			12		6
		40				

Lineamientos y criterios para el desarrollo de la Maestría en Educación de la UPN, 2005

El componente investigativo tiene como propósito comprender y explicar los problemas conceptuales, epistemológicos, metodológicos y prácticos de la investigación educativa y pedagógica, cuenta con seminarios comunes y seminarios de investigación; los seminarios comunes posibilitan que los investigadores en formación puedan reflexionar y construir un panorama acerca de la investigación social, educativa y pedagógica y la manera como se llevan a cabo las investigaciones en el campo educativo, esto se materializa en cada una de las Tesis de Maestría. El Seminario proyecto de investigación SPI, se realiza en cada grupo de investigación.

La formación educativa y pedagógica se convierte en un componente fundamental y este tiene: formación común y formación específica; la primera está orientada a comprender los elementos en el campo educativo, sus problemáticas, sus desarrollos teóricos y prácticos; es la formación a la que todos los estudiantes pueden optar sin tener en cuenta las líneas y los grupos de investigación al cual se inscribieron; la formación específica define los intereses investigativos del grupo y del estudiante, lo cual aporta en la definición del proyecto de investigación.

Más allá de los límites definidos por los grupos de investigación se tiene también la formación complementaria orientada a extender los ámbitos del conocimiento educativo, esta formación se define en función de los intereses de los estudiantes, y complementa sus expectativas y proyectos de investigación.

El resultado de todo el proceso de formación investigativa y pedagógica se evidencia en la tesis de grado, es un trabajo escrito que se sustenta en conocimientos y razonamientos teóricos. Métodos y técnicas acordes a la investigación educativa y pedagógica; este se convierte en un requisito para poder obtener el título de Magister en Educación.

Son factores estructurales del programa:

- El seminario de profesores, que se convierte en el lugar de encuentro para la presentación de proyectos de investigación y socialización de avances relacionados con la investigación
- Los grupos de investigación, estos conformados por profesores y estudiantes es el lugar en donde se gestan los proyectos de investigación acordes a las líneas de la Maestría
- El seminario proyecto de investigación (SPI), está orientado por profesores investigadores y adscritos a las líneas de investigación, en donde se concreta la ruta de formación de cada estudiante
- Los seminarios temáticos (ST) que son comunes, específicos o complementarios, estos son el resultado de investigaciones de los profesores, generalmente no se repton semestre a semestre
- La socialización de proyectos de investigación, esta se realiza semestralmente y está coordinada por los profesores directores de SPI con la participación directa de los estudiantes, quienes presentan proyectos de investigación son quienes cursan tercer y cuarto semestre del programa pues allí se muestran avances significativos en el desarrollo de las propuestas.

Otro de los factores estructurales hace referencia al comité de la Maestría, es el encargado de tomar las decisiones académicas y administrativas a las que haya lugar en la dinámica institucional, allí se debaten y definen los seminarios temáticos para cada semestre, se analizan y resuelven problemas académicos, se define y analiza la evaluación del programa y del profesorado, se estudian propuestas, se analizan casos de estudiantes, entre otras acciones.

La maestría cuenta con herramientas de apoyo para el desarrollo y sostenibilidad del programa, estas son: el catálogo de seminarios, la evaluación por evidencias, la guía de seguimiento del estudiante, la autoevaluación del estudiante, los apoyos académicos y el taller de escritura.

A continuación se relacionan los énfasis de investigación y los grupos adscritos a cada uno de ellos:

ÉNFASIS	GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
Educación comunitaria	Educación comunitaria y cultura democrática
	Pedagogías críticas
	Equidad y diversidad en educación
	Etnicidad, colonialidad e interculturalidad
	Pedagogía urbana y ambiental
Historia de la educación y estudios socioculturales	Educación y cultura política
	Historia de las prácticas pedagógicas
	Educación y sociedad
	Comunicación y lenguaje
Evaluación escolar y desarrollo educativo y regional	Economía, dirección y gestión de la educación
	Evalutando_nos
	Educación rural
	Autoevaluación institucional
	Grupo E-learning y evaluación
Docencia universitaria	Estilos cognitivos
	Educación superior, conocimiento y globalización
	Educación, cultura y subjetividad
	Gobierno y gobernabilidad en la universidad

5. DISEÑO METODOLOGICO

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

De manera coherente con la aproximación teórica, objetivos planteados y la pregunta de investigación, ésta se realiza bajo la perspectiva metodológica cualitativa, (Taylor, 1994, pág. 16), “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos”, a los procedimientos y estrategias que privilegian la información proveniente de situaciones cotidianas (Krausse, 1995). Así mismo este tipo de diseño metodológico resulta apropiado cuando se requiere estudiar realidades poco conocidas y cuando se busca acceder al significado de las acciones desde la perspectiva de los participantes (Ballas, 2007).

Las anteriores características permiten afirmar que la investigación es cualitativa de naturaleza interpretativa, su principal propósito consiste en captar las percepciones de un determinado grupo natural de personas y por lo tanto, se interesa por sus creencias, actitudes y conocimientos; que se tienen frente al objeto de estudio, las percepciones de los estudiantes de la Maestría en Educación de la UPN.

Particularmente esta investigación es cualitativa porque describe las percepciones de los estudiantes, frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es interpretativa porque pretende comprender las estructuras significantes que distinguen las percepciones de los estudiantes de la Maestría.

De esta forma, la investigación brinda un panorama del contexto de la flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN desde la visión de los estudiantes. Plantea Briones (1999), que desde la investigación cualitativa se pretende llegar a una comprensión de las situaciones sobre la base de los significados que los actores les dan y la manera como interpretan la realidad construida.

5.2. EXPLORACIÓN DEL TERRENO

La conceptualización y manera de enunciar este apartado, se retoma lo planteado por María Galeano como *“el encuadre cultural sin dejarse coartar, volverse nativo, y perder el rumbo de trabajo investigativo; significa acomodarse a rutinas y modos de ser de los informantes, establecer lo común que se tiene con la gente”* (Galeano, 2004, p.32).

Para la puesta en marcha de esta investigación es importante entrar en contacto directo con los actores del proceso, quienes viven en su cotidianidad la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la UPN, población delimitada hacia los estudiantes, pues estos actores sociales, son los que experimentan, interpretan y significan la realidad, la mayoría vinculados a los cuatro énfasis de investigación, (Educación comunitaria, Historia de la educación y estudios socioculturales, Evaluación escolar y desarrollo educativo y regional, y Docencia universitaria) cada uno con grupos de investigación adscritos.

Énfasis de Investigación (Autoevaluación, 2009)

1. Educación comunitaria, problematiza los discursos y las prácticas en las ciencias sociales como disciplinas, de la educación popular y de la educación comunitaria en sí misma, este énfasis es el resultado del trabajo académico-investigativo de profesores en diversos momentos de la historia: educación de adultos, educación popular, prácticas comunitarias, prácticas en instituciones escolares, redes académicas y sociales, educación de diferentes grupos poblacionales.
2. Historia de la Educación y estudios socioculturales, permite interactuar con comunidades académicas provenientes de otras disciplinas y campos del conocimiento: historia, sociología, antropología, lingüística, comunicación, educación, pedagogía, entre otros.
3. Evaluación escolar y desarrollo educativo y regional, se centra en fortalecer conceptual y metodológicamente la investigación educativa y el perfeccionamiento profesional sobre los procesos evaluativos de la educación y de la escuela.
4. Docencia universitaria, se centra en desarrollar conocimientos sobre la forma de entender, desarrollar y evaluar la docencia universitaria y en generar nuevas prácticas de docencia universitaria a partir de la oferta a la comunidad de formadores de nuevos

modelos de formación sustentados en los resultados de la investigación y en las prácticas desarrolladas por los grupos.

Son los estudiantes quienes viven, experimentan, interpretan la oferta curricular, son los principales actores sociales de la formación, además quienes a través de sus intereses investigativos fortalecen sus conocimientos a partir de la oferta de los seminarios, de las conversaciones con compañeros, de la construcción o de-construcción conceptual por medio de diálogos con maestros, de la interacción activa con los diferentes sujetos del proceso; situaciones que inciden directamente en las percepciones que se manifiestan por medio de las creencias, las actitudes y los conocimientos.

Para dar inicio a la ubicación de los contactos y de los posibles estudiantes que pudiesen hacer parte como actores de la investigación, se hace un primer acercamiento con la profesora Edna Patricia López, Directora del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional en el mes de marzo de 2014, quien sugiere algunos estudiantes teniendo en cuenta el criterio de interés por participar en el proceso de investigación, la secretaria de la maestría es quien entrega correos electrónicos de los y las estudiantes para hacer los contactos pertinentes.

5.3. MAPEO

El mapeo definido por María Eugenia Galeano, *“Situarse mentalmente en el terreno o escenario en el cual se va a ejercer el estudio. El investigador va a adentrarse en un mundo desconocido y tiene que aprender a moverse en él. Su sentido es orientar o ubicar al investigador en una realidad social o cultural identificando lugares físicos, territorios, temporalidades, actores y personas claves, eventos, rutinas, prácticas, actividades, situaciones, es decir, proporcionar una cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación y escenario analizado.”*(Galeano, 2004, p.33).

Los aspectos a los cuales se le dará mayor atención se refieren a:

- La población; Estudiantes de la Maestría en Educación de la UPN, de las cuatro líneas de investigación, actores sociales con quienes se realizarán entrevistas a profundidad y grupo focal.
- El tiempo: la recolección de información que se refiere a la aplicación de las técnicas e instrumentos se realizó en el periodo comprendido entre mayo y junio de 2014.

5.5 EL MUESTREO

En términos de María Eugenia Galeano:

“El diseño de la muestra parte del perfil y la composición de los grupos o informantes que intervienen en la situación que se estudia, las muestras se seleccionan con criterios de representatividad cualitativa (conocimiento, experiencia, significado del lugar o del momento, motivación para participar en el estudio, oportunidad y desarrollo de la investigación) y en relación estrecha con los propósitos de la investigación” (Galeano, 2006, p. 33)

Teniendo en cuenta lo enunciado, la investigación está orientada a la indagación de la investigadora sobre las percepciones de los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular en la educación superior, en el caso específico del programa de Maestría en Educación de la UPN, como base de una apuesta por la formación y cualificación posgradual que atiende a las demandas educativas y a las directrices de entidades del Estado para efectos legislativos y de normatividad.

Dentro de la población seleccionada, no se hará una distinción por líneas de investigación, atendiendo a la flexibilidad curricular enunciada por la Maestría son “todos y todas” las estudiantes quienes tienen la posibilidad de moverse, por la propuesta curricular, y quienes confluyen en los seminarios ofertados, pertenezcan o no a la misma línea de investigación.

El siguiente apartado de selección de informantes se especifica los sujetos sociales y actores del programa de la Maestría en Educación que hicieron parte del proceso de investigación.

5.5. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Son los sujetos sociales quienes determinan de una manera directa el horizonte del proceso investigativo, es en este paso en donde se delimita la población para llevar a cabo el estudio y quienes debido a su experiencia y su cotidianidad en el programa de la Maestría establecen niveles de relación muy estrechos con respecto al objeto de investigación, María Eugenia Galeano lo refiere de la siguiente manera:

“La selección de informantes es un proceso progresivo sujeto a la dinámica que se deriva de los hallazgos de la investigación. La muestra inicial se va ajustando de acuerdo a los desarrollos del proceso investigativo, a las condiciones del contexto y a la dinámica de la realidad objeto de análisis” (Galeano, 2004, p.35).

Para la selección de informantes la autora propone tres tipos: *Portero, informante clave y protagonista*”. Para esta investigación se tienen en cuenta los tres tipos de informantes de la siguiente manera:

- **El portero:** *“es la persona que por su conocimiento de los actores sociales, los contextos y las situaciones sirve de puente para el acceso del investigador a los grupos y permite la “entrada” del investigador a los escenarios.”* (Galeano, 2004, p.36). a través del proceso investigativo, y por medio de la búsqueda de información que permitió aclarar conceptos y categorías teóricas para el análisis de la información, en esta investigación el portero se refiere a la profesora Edna Patricia López, Directora del Departamento de Posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional, quien brinda orientaciones respecto al proceso investigativo y de la selección de los actores, en este caso los estudiantes, ella conoce a la gran mayoría de los sujetos vinculados al programa, y quienes estarían prestos y en disposición de ser partícipes del proceso investigativo.

- **El Informante Clave:** *“Es el interlocutor competente social y culturalmente porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y está dispuesto a participar en él”* (Galeano, 2004, p.36). Desde la parte administrativa, el informante clave en esta investigación es Rosa Edith Martínez Garzón, secretaria del departamento de posgrados, de la Maestría, quien lleva varios años en el proceso y participo en el proceso de consolidación del documento de Autoevaluación en el año 2009, conoce de cerca a los estudiantes, es la responsable de los físico en los pre-registros, en quien tiene claridades respecto a normatividad, el proceder en caso de presentarse cualquier inquietud por parte de los estudiantes y de los profesores.
- **El protagonista:** para Galeano: *“es el interlocutor que habla desde sus propias experiencias y vivencias, más que desde la alusión a terceros”* (Galeano, 2004, p.36). Como protagonistas y para esta investigación son los estudiantes quienes a través de su experiencia, de su cotidiano en la Maestría son quienes viven y sienten el transitar por el programa.
Esta selección se realiza en dos momentos, el primero envió por correos electrónicos la información acerca del proceso de investigación que se estaba llevando a cabo, con el propósito del mismo, y el segundo momento, de quienes respondieron favorablemente sus intenciones de querer participar en el proceso se realizó el respectivo contacto y concreción de la cita para la entrevista.
El grupo focal fue realizado en una clase de la profesora directora de la tesis, ya que en este espacio se encontraban estudiantes de diferentes semestres y grupos de investigación.

5.6 DEFINICIÓN DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN, GENERACIÓN, REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN

Para esta investigación se reconoce la importancia de hacer uso de las siguientes técnicas de recolección de información: el grupo focal y la entrevista a profundidad, es importante aclarar que las preguntas aquí descritas fueron guías en la conversación establecida con los participantes de la investigación.

1. Grupo Focal: *“Los grupos focales son una técnica de recolección de información mediante el diseño de una entrevista grupal, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador”* (Jazmine Escobar, 2009, págs. 51-67) (Anexo 13)
2. Entrevista a Profundidad: *“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado”*. (J.I, 1996, pág. 171) (Anexo 14)

Para llevar a cabo las entrevistas a profundidad, se tuvo en cuenta la aprobación y consentimiento de los actores sociales de la investigación, allí se hizo énfasis en la confidencialidad de la información para personas externas y la entrega de los resultados de dicha investigación.

5.6.1 PLAN DE RECOLECCION Y GENERACION DE INFORMACION

De acuerdo con María Eugenia Galeano, *“el plan de recolección de información señala cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas de acuerdo a las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador, el nivel de madurez del proceso investigativo y las condiciones del contexto que se analiza”* (Galeano, 2004, p.36). Este proceso se llevó a cabo durante el mes de junio

de 2014, utilizando técnicas de recolección de información cualitativas mencionadas con anterioridad.

El desarrollo de las técnicas de recolección de información se definió de la siguiente forma:

Se realizaron cinco (5) entrevistas a profundidad a los estudiantes de la Maestría actualmente activos, quienes son los actores que viven la flexibilidad curricular durante el ciclo del programa de formación posgradual y un grupo focal con estudiantes de la Maestría. A continuación se presenta el plan de trabajo que se llevó a cabo para la recolección de información:

PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

FECHA	ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	LUGAR
Viernes 3 de Junio de 2014	Entrevista a profundidad # 1	Jorge González	Subdirección de personal UPN – Calle 16ª N. 79-08 Piso 3
Jueves 19 de Junio de 2014	Entrevista a profundidad # 2	Wilmer Jiménez Taborda	Universidad Minuto de Dios – programa de Psicología
Jueves 19 de Junio de 2014	Entrevista a profundidad # 3	Camila Andrea Soto Parra	Café Nicolukas Centro Comercial Iserra 100
Viernes 20 de Junio de 2014	Entrevista a profundidad # 4	Diana Carolina Rojas	Universidad San Martín
Viernes 20 de Junio de 2014	Entrevista a profundidad # 5	Claudia Patricia Rodríguez Pinto	Universidad Pedagógica Nacional, programa de Educación Infantil

Martes 9 de septiembre	Grupo Focal	Grupo de estudiantes	Universidad Pedagógica Nacional, sede calle 57
Junio – septiembre 2014	Sistematización y análisis de la información	Ángela Yesenia Mayorga Rodríguez	

6. MANEJO DE DATOS CUALITATIVOS

Teniendo en cuenta lo planteado por Bonilla & Rodríguez (1997), el manejo de los datos cualitativos se refiere a: *“el abordaje, la organización, el análisis, la interpretación y la validación de los datos no se conciben como etapas excluyentes sino como actividades interrelacionadas que realiza el investigador de manera continua a medida que se compenetra con la situación estudiada”* (p.131).

Para el análisis de los datos recolectados en esta investigación “las percepciones de los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular en la maestría en educación de la universidad pedagógica nacional”, se tomó como guía y como propuesta metodológica lo expuesto por las autoras Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez, en su texto “Más allá del dilema de los métodos”, obra en la que se hace énfasis en la importancia de la información que se obtiene en el trabajo de campo, y como el análisis final debe ser presentado de una manera amplia, al mayor detalle posible y de una forma integral.

Las autoras plantean dos fases durante el proceso del manejo de los datos que se recolectaron en el trabajo de campo:

1. *“Fase de codificación o categorización que da lugar al análisis descriptivo de los resultados. Éste nivel se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de la cual se*

descompone la información” (Rodríguez, 1997). Para la consolidación de esta fase se enuncian dos modos particulares en el proceso de análisis:

- a. Categorías Deductivas: *“Las categorías descriptivas de derivan de las variables contenidas en las hipótesis y son un reflejo directo de la teoría y del problema bajo estudio”* (Rodríguez, 1997)
 - b. Categorías Inductivas: *“Las categorías emergen totalmente de los datos con base en el examen de los patrones y las recurrencias presentes en ellos... no tiene como fin reflejar la teoría sino el marco de referencia cultural del grupo estudiando”* (Rodríguez, 1997)
2. *“Fase de identificación de patrones culturales que orientan la interpretación de los datos cualitativos”* (Rodríguez, 1997)

En la presente investigación acerca de las percepciones de los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular, la información recolectada se organizó en un primer momento en tres categorías, las cuales fueron extraídas de los objetivos propuestos para la investigación. (Anexo 1), y que guían en proceso de investigación.

Posteriormente se hace el análisis organizado y detallado de los datos recolectados en las entrevistas a profundidad y el grupo focal, consignados en las matrices orientadas por cada categoría inductiva identificada en el proceso (Anexos 2,3,4,5 y 6), es allí en donde surgen las categorías descriptivas que dan la posibilidad a la investigadora de hacer el análisis de la información de una manera más precisa, identificando las percepciones de los estudiantes a partir de su discurso, y que se concretan en los datos que son reiterativos en el proceso de análisis.

El proceso de análisis de la información permitió generar tres categorías deductivas iniciales y trece categorías inductivas, que se explicitan en el anexo 10 con sus códigos correspondientes; retomando a Bonilla & Rodríguez (1997) *“el conjunto de variables que*

tiene en cuenta elementos comunes... subconjuntos de datos de tal modo que los elementos de uno no pertenezcan a otro... y la construcción de la categoría que designa fielmente su pertenencia". Proceso por medio del cual es posible analizar la información en expresiones de los actores y de una manera más específica y detallada, lo cual dará sustento al contenido de la categoría.

Los resultados obtenidos son organizados y ordenados a través de tres recursos metodológicos, planteados por Bonilla & Rodríguez (1997):

1. Taxonomías: se refieren a *Clasificaciones detalladas de la información contenida en las sub- categorías; sirven para visualizar los datos y para comenzar a detectar relaciones entre ellos*" (p.142).
2. Redes causales: como un *"Recurso gráfico para describir relaciones entre conjuntos de respuestas y para detectar la racionalidad subyacente a la dinámica de los comportamientos referidos a alguna situación particular"*. (p.144).
3. Matrices descriptivas: como *"Tablas en las cuales se cruzan dos categorías que pueden estar relacionadas. Constituyen un recurso útil para describir sintéticamente volúmenes grandes de información para poner a prueba hipótesis y para descubrir patrones culturales que no son evidentes cuando se analizan por separado las categorías"*. (p.146).

Teniendo en cuenta estos tres recursos, se hace posible la organización de la información de las cinco entrevistas a profundidad y el grupo focal, obteniendo a partir del análisis:

- Tres taxonomías
- Una red causal y
- Doce matrices descriptivas, teniendo en cuenta las categorías deductivas.

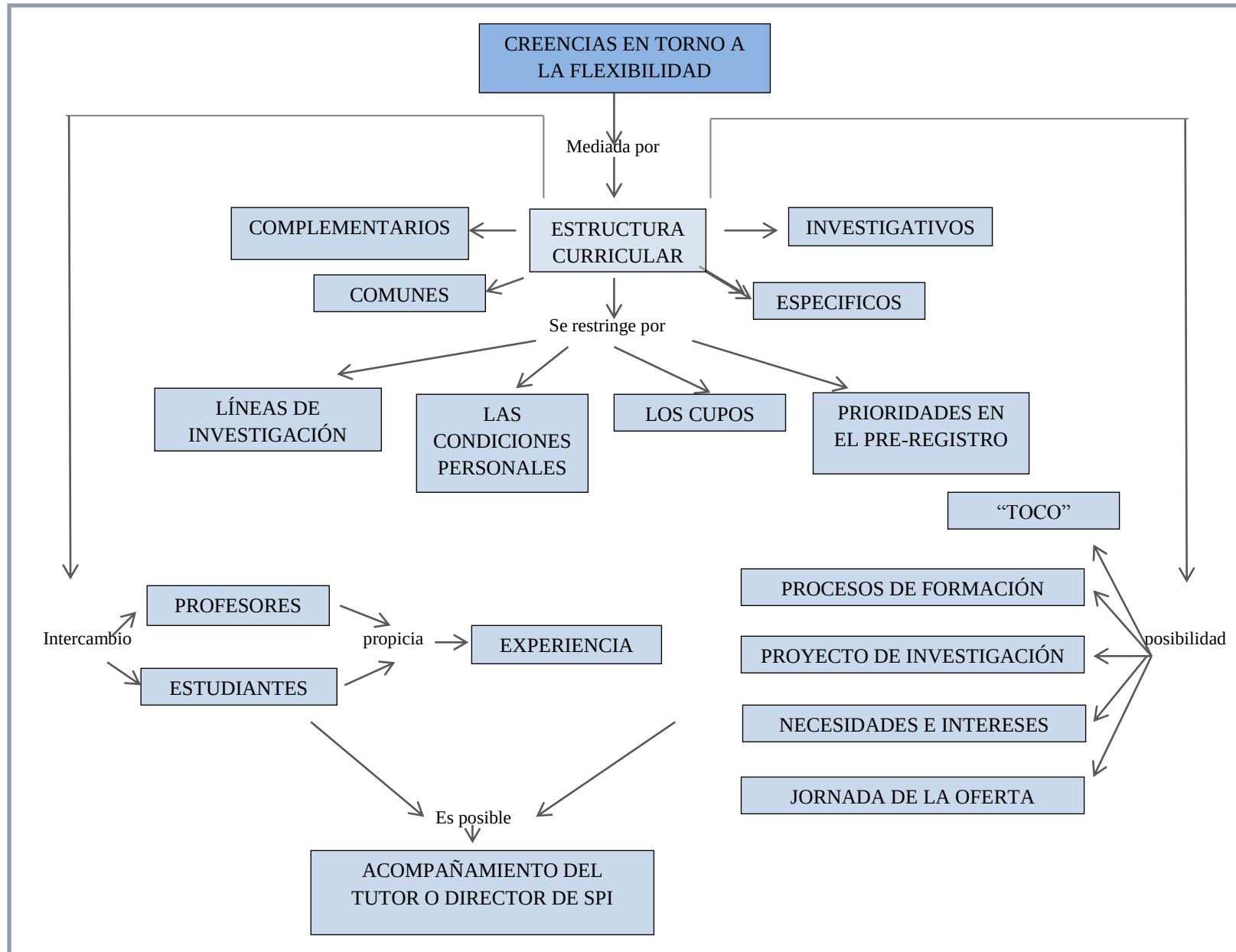
Esta información de análisis de datos cualitativos, se especifica en el siguiente apartado.

7. PROCESAMIENTO DE DATOS CUALITATIVOS

Esta investigación hace uso de la estrategia metodológica: las entrevistas a profundidad y grupo focal, en donde se obtienen los siguientes resultados a través de la interpretación de los datos recolectados.

Análisis de la información mediante taxonomías y redes causales: teniendo en cuenta la información suministrada por las entrevistas a profundidad y el grupo focal, cuyos actores son los estudiantes de la maestría, quienes viven la flexibilidad al interior del programa, se logra identificar como las creencias están atravesadas directamente por la experiencia, y se enfatizan en la estructura curricular, y factores que se relacionan entre sí. Figura 1.

Figura No. 1 Creencias de los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la UPN



En el primer aspecto sobre la Flexibilidad curricular y las creencias de los estudiantes, se encuentra la estructura curricular, que se establece a través de los seminarios que se ofertan y que hacen parte de la línea de investigación, o que hacen referencia – teniendo en cuenta la estructura- a los seminarios complementarios, los comunes, los específicos y los de investigación; que evidentemente se restringen por cuatro criterios fundamentales que hacen referencia a: 1. Las líneas de investigación, y esto hace énfasis si el estudiante pertenece a una u otra línea, lo cual hace que se limite la “posibilidad de escoger”, 2. Las condiciones personales, y es que cada estudiante a su vez también está limitado por una serie de situaciones que afectan las posibilidades de escoger los seminarios que aportes a sus procesos de formación, 3. Los cupos que se ofertan por los seminarios y esto se reitera en las tres categorías deductivas, y es que los seminarios se llenan con facilidad, no hay opciones, y 4. Las prioridades que se establecen en los pre registros y en este criterio se hace referencia a las dinámicas de los directores de SPI.

Esta estructura curricular está atravesada por dos aspectos fundamentales:

El primero, hace referencia a la posibilidad que brinda la estructura curricular con respecto al intercambio de conocimiento, experiencias, saberes por parte de los estudiantes y los profesores que viven cotidianamente la Maestría y que a su vez propicia la experiencia, la vivencia de todos los espacios que se ofertan.

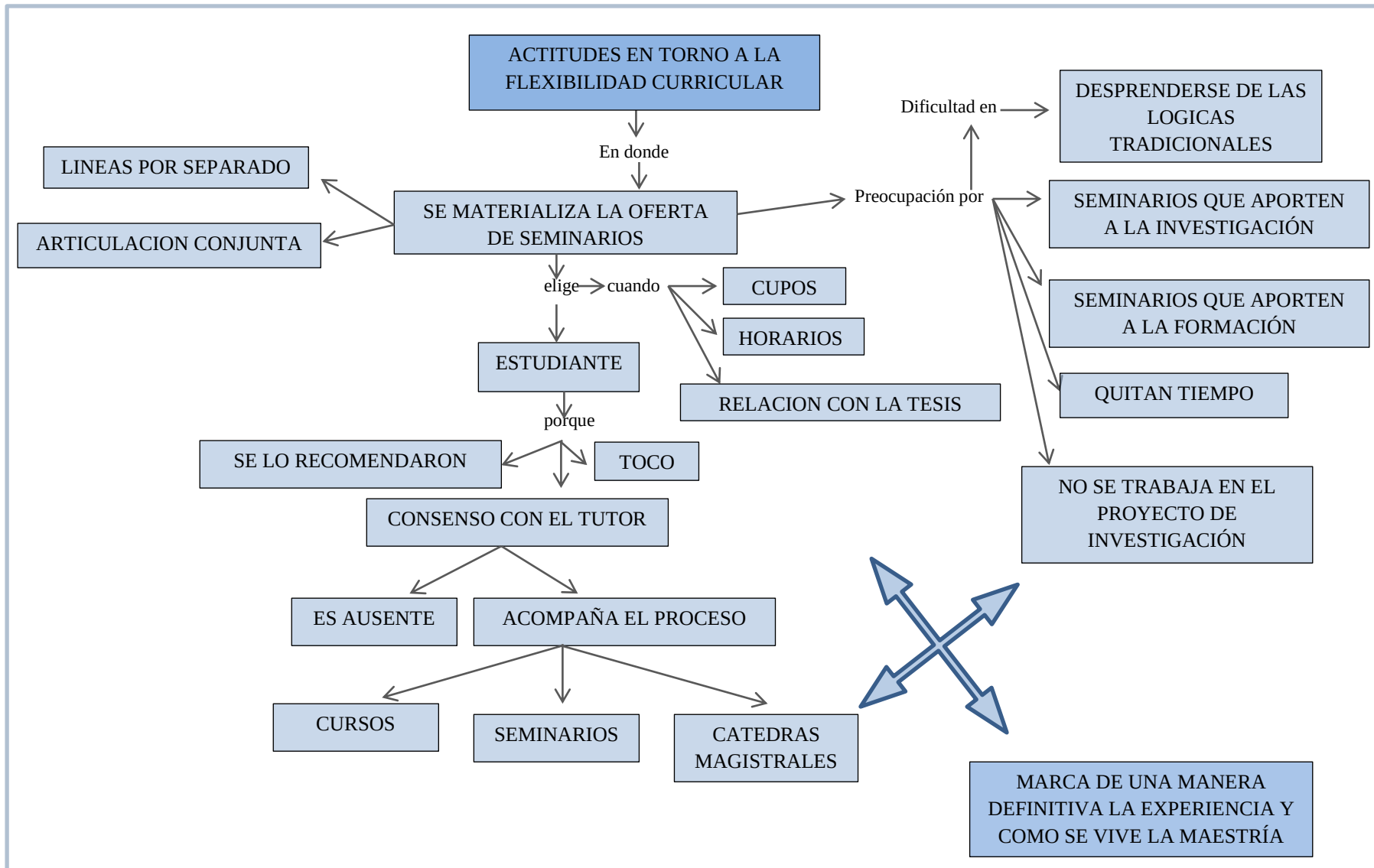
El segundo aspecto, a los aportes que hace a través de la estructura, que se refiere a: primero, la Jornalización de los seminarios, algunos se ofertan en la tarde y otros en la mañana, pero además de hace énfasis a la posibilidad de ofertar los “mismos seminarios, en la mañana y en la tarde”, en segunda instancia, la estructura curricular también mediada teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes, lo cual se materializa en la oferta académica semestral, tercero, el aporte que hace cada uno de los seminarios al proyecto de investigación y aquí las creencias, mediada por la experiencia evidencia la voz de los estudiantes que definitivamente SI han aportado por el tema de investigación, y los que definitivamente NO por razones de cupos y horarios, cuarto, cómo los seminarios que se ofertan en la maestría afectan los procesos formativos de los estudiantes, aun cuando no lo hagan en los proyectos de investigación “todos los seminarios” si aportan a la formación

posgradual de los estudiantes para su ejercicio profesional y personal y finalmente como quinto aspecto, los seminarios que los estudiantes “les toca” tomar, porque se llenaron los cupos o los horarios se cruzan por las condiciones personales.

Se evidencia entonces, cómo estas dos grandes características de la estructura curricular de la Maestría propicia en los estudiantes la posibilidad de la “experiencia” y como se hace posible y se materializa en el “acompañamiento que hace el director de SPI”, lo cual es fundamental durante el proceso, desde que se inicia hasta el final y cómo su experiencia y formación también dan la posibilidad de tener percepciones diferentes y miradas diferentes desde lo que se vive en la cotidianidad.

Teniendo en cuenta la categoría deductiva: creencias, se desprende entonces directamente las actitudes, como segunda categoría, y esta esta mediada por cómo se materializa la oferta de los seminarios y criterios que giran en torno a este, como se evidencia en la Figura No 2.

Figura No. 2. Actitudes de los estudiantes frente a la Flexibilidad Curricular de la Maestría en Educación de la UPN.



Para los y las estudiantes que se entrevistaron y con quienes se realizó el grupo focal, consideran que la flexibilidad curricular se materializa en la oferta de los seminarios semestrales, en donde la sensación y lo que se percibe es que las líneas de investigación hacen un buen trabajo con los estudiantes, sin embargo se evidencia una “ruptura” entre ellas mismas, es decir, trabajan de manera aislada y no se percibe una articulación entre seminarios que se ofertan incluso de la misma línea de investigación.

Se hace evidente una preocupación entre los y las estudiantes por:

Primero la dificultad que presentan algunos de los maestros de “desprenderse de las lógicas tradicionales” y hacer parte de la lógica de la flexibilización en todos los sentidos, desde la oferta hasta la manera como se evalúan los contenidos; segundo, encontrar seminarios que le aporten al proyecto de investigación y que orienten las rutas metodológicas, los sustentos teóricos, tercero, la posibilidad de encontrar seminarios que le aporten a la formación, y relacionado con esto seminarios que le quitan tiempos valiosos a los estudiantes para el desarrollo de su trabajo investigativo, pues la mayoría del tiempo se hacen trabajos, ensayos, relatorías, y por lo tanto no se trabaja en el proyecto, esto hace que los estudiantes se demoren más tiempo del estimado para lograr terminar sus estudios de maestría.

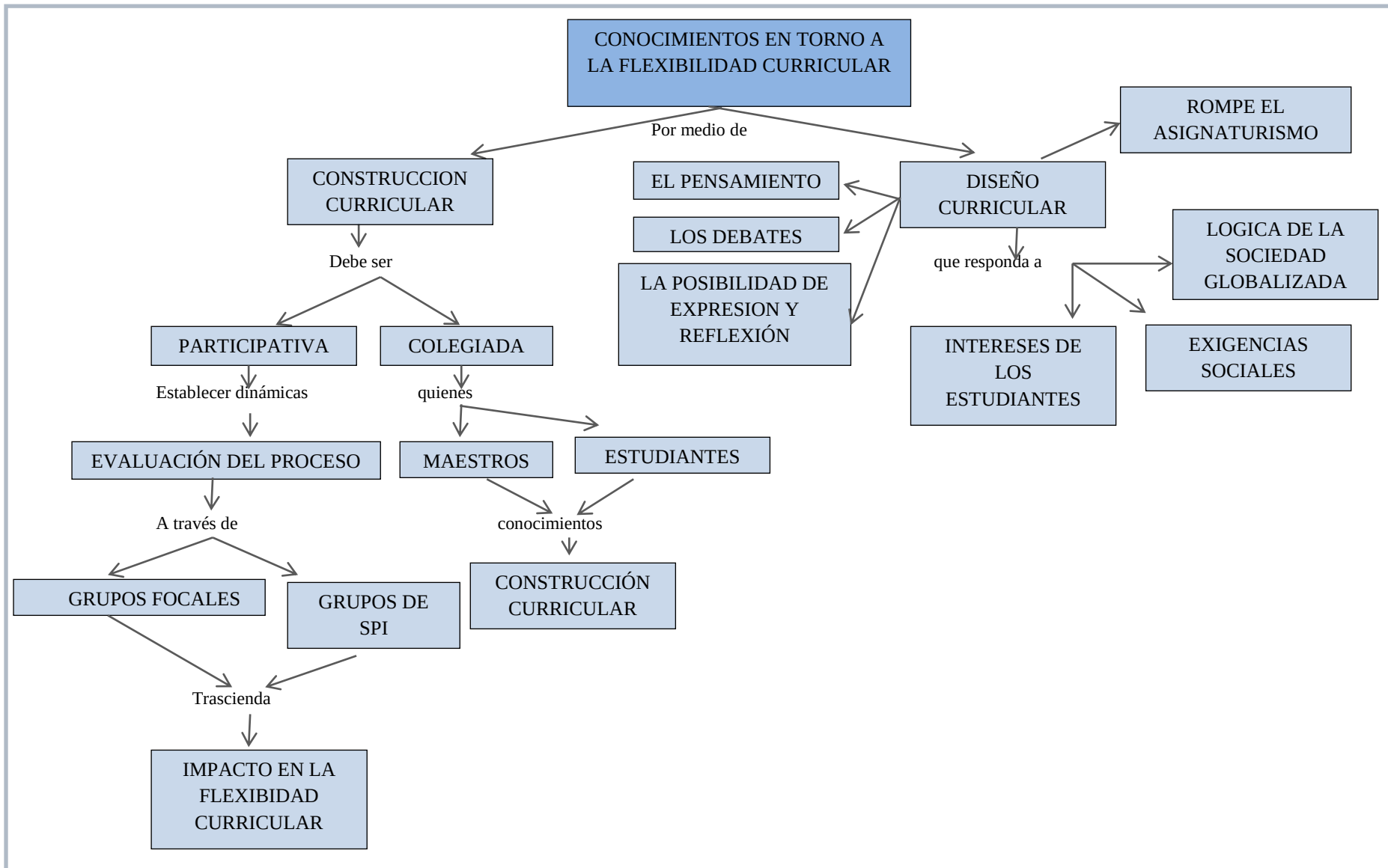
Las acciones directas que ejerce el estudiante durante su trayecto por la maestría se hace evidentes una vez tiene la oportunidad y la posibilidad de “elegir” los seminarios para el siguiente semestre, esta lógica se encuentra atravesada por tres aspectos principalmente: el primer criterio para la selección es porque entre los mismos compañeros se recomiendan uno u otro espacio, o uno u otro maestro, ya sea por sus dinámicas de clase, o por los conocimientos que le aportan tanto a la formación como a la investigación, se conversa incluso si son maestros que “dejan muchos trabajos”, esto con el ánimo de poder avanzar en el proyecto; el segundo criterio tiene que ver con la selección del seminario porque “toco”, no hay opciones, no hay cupos, no están en el horario en el que los pueden tomar, y el tercero hace referencia a los consensos que se realizan con el tutor o director de SPI, este aspecto es fundamental y definitivamente marca la historia de los estudiantes en el proceso de formación de maestría en la UPN, pues es el tutor quien en algunas oportunidades orienta la elección de uno u otro seminario, este a su vez tiene dos matices:

1. El tutor ausente, significa que en raras ocasiones hace el acompañamiento y
2. El tutor que siempre está pendiente de sus estudiantes y hace un “acompañamiento” en el proceso, es quien informa acerca de los cursos intensivos, los seminarios, las cátedras magistrales, de esta manera amplía las posibilidades de formación del grupo que tiene a su cargo.

Es de esta manera como se marca finalmente la *experiencia y como se vive* la flexibilidad curricular que se ofrece en la Maestría de la UPN.

Teniendo en cuenta la información recolectada, se hace posible entonces identificar los conocimientos de los estudiantes frente al tema de la flexibilidad curricular, como se presenta en la figura 3.

Figura 3. Conocimientos de los estudiantes con respecto a la flexibilidad curricular de la Maestría en la UPN.



Los y las estudiantes consideran que la flexibilidad curricular debe darse en dos lógicas:

La primera hace parte de la “construcción curricular” y como se debe ver afectada por dos criterios fundamentales, la construcción participativa y la construcción colegiada; la primera establece las dinámicas propias de un proceso educativo y es la “evaluación del proceso, que bien podría darse, de acuerdo a los y las estudiantes en dos sentidos, por medio de grupos focales y los grupos del SPI, que realmente trascienda el impacto que tiene la flexibilidad curricular en los procesos formativos, investigativos; en definitiva la voz de los estudiantes debe ser escuchada porque son quienes viven la flexibilidad en todo el sentido de su significado, desde el momento en el que se presentan las pruebas de ingreso, pasando por la elección de los seminarios, la experiencia al interior de los mismos, la oportunidad de interacción y socialización de experiencias con los compañeros y los maestros, hasta el momento en el que se hace entrega del documento final de investigación.

La construcción curricular colegiada, entre los maestros quienes son los que tienen el conocimiento, la experiencia, la formación y los estudiantes quienes son quienes la viven y desde allí pueden hacerse aportes importantes que trasciendan el ámbito de lo que se establece para tomar matices de realidad.

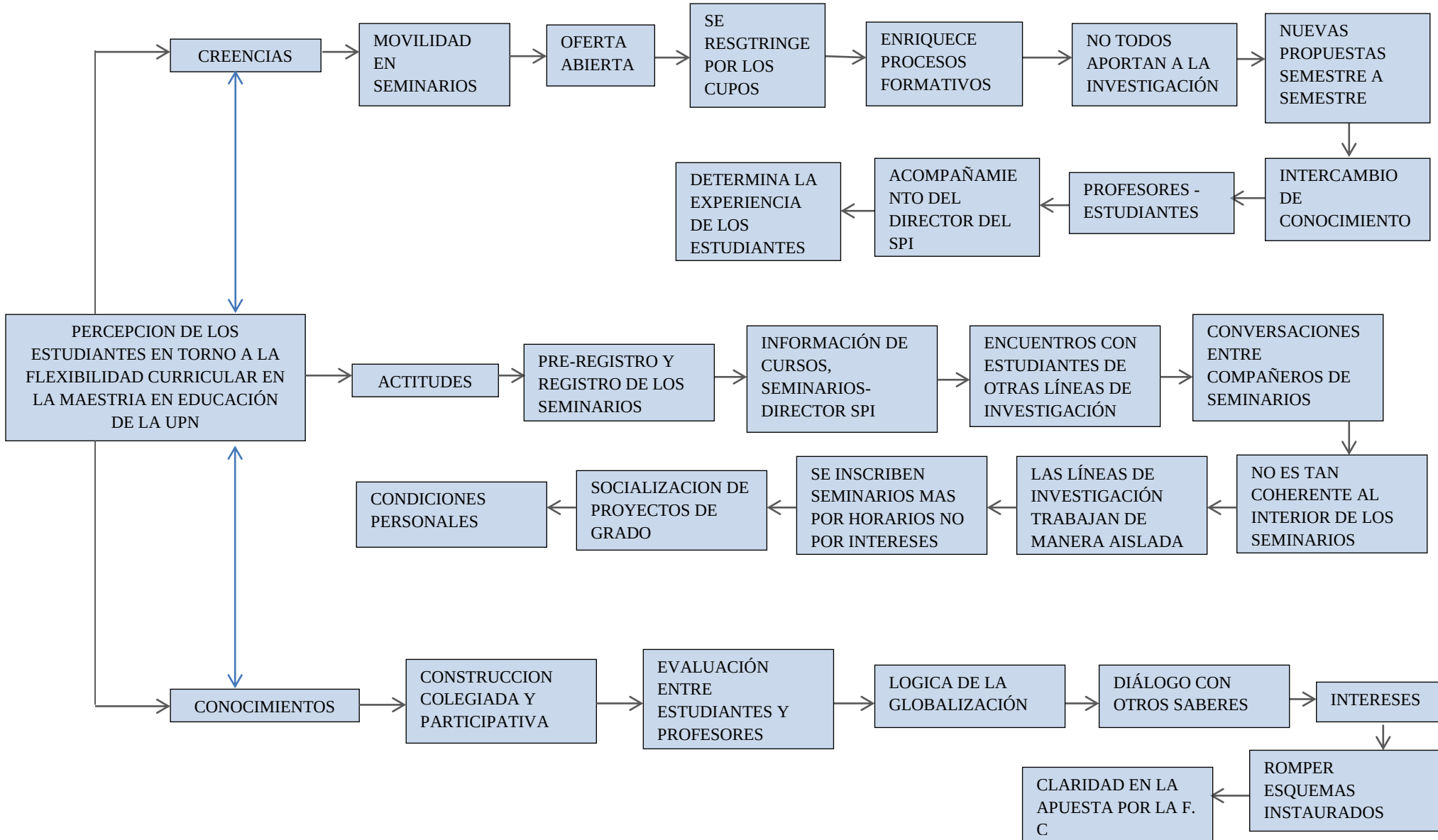
La segunda hace énfasis en “el diseño curricular”, se rescata la posibilidad de no coartar el pensamiento, ni de los profesores ni de los estudiantes, cada quien desde sus propias perspectivas y desde lo que ha construido en su carrera profesional tiene la oportunidad de expresarlo, manifestarlo dando así la iniciativa de debates académicos con el grupo de los compañeros, y es en este tipo de situaciones en donde se expresa, se analiza, se reflexiona en términos de intereses, diferencias se construye la academia.

Un diseño curricular que responda a los intereses de los estudiantes, tanto formativos como investigativos; que este a la vanguardia de los cambios y las exigencias actuales y de gobierno que se enmarca – así no se quiera – dentro de las lógicas legislativas, normativas y

esto hace parte de una sociedad globalizada, que rompe totalmente con el asignaturismo que durante tanto tiempo marcó la educación, este es un avance en materia de formación aun cuando el sistema en otro tipo de escenarios no lo permite, no es tan flexible.

En el proceso de la investigación con los actores se identifican entonces, creencias, actitudes y conocimientos que configuran las percepciones de los estudiantes en el momento de abordar la flexibilidad como un criterio del currículo de la Maestría en Educación de la UPN, evidenciándose de esta manera, como esta configuración depende particularmente de las experiencias que cada uno haya tenido en el proceso y como esto a su vez depende del acompañamiento y factores relacionados que se especifican en la figura 4.

Figura No. 4 Percepciones de los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la UPN



En relación con las creencias que tienen los estudiantes de la Maestría, se hace referencia a la estructura curricular, y como a través de este se permite la movilidad de los estudiantes de seminario en seminario, atendiendo a que se deben tomar los que son específicos y que hacen parte del grupo de investigación; pero es una oferta abierta a todos los estudiantes, aquí se hace evidente la dificultad al momento de tomar decisiones con respecto a los seminarios a tomar y es “los cupos”, que se convierten en un punto álgido y que en definitiva influye en lo que los espacios, seminarios aportan a los procesos investigativos de los estudiantes; indiscutiblemente aportan a los procesos de formación profesional y personal.

Se rescata las propuestas que se dan semestre a semestre y no se ofertan los mismos seminarios para todos los semestres y para todas las líneas de investigación y esto hace parte de la flexibilidad curricular, pues esto hace posible el intercambio de conocimientos entre los profesores y los estudiantes de diferentes líneas de investigación, aun cuando las dinámicas y dependiendo de los profesores ya son conocidas por los estudiantes.

Las creencias están marcadas por el acompañamiento que hace el director del SPI al proceso de formación de los estudiantes, y es que de esto depende la experiencia de cada uno de los actores sociales de la Maestría, de sus vivencias, expectativas, orientaciones e intereses profesionales y personales.

Al dialogar con los actores del proceso de investigación, se hace un análisis con respecto a las actitudes que se asumen y como disposición para la acción, planteado anteriormente, esta estructura significativa de la percepción, hace énfasis en la posibilidad de los estudiantes de hacer dos procesos antes de iniciar con los seminarios y es el pre-registro y posterior a esto el registro, es aquí donde se estructura la ruta formativa, de acuerdo a intereses, expectativas, proyectos de investigación, pero que se ve afectada por los cupos que oferta cada seminario, aun no es claro cuál es la estrategia, si la prioridad es para los que pertenecen al grupo de investigación que propone el seminario, o los primeros que hagan el pre-registro..., y esto depende en gran medida del director de SPI y su pronta gestión, en este

sentido y atendiendo al registro se evidencia que un alto número de estudiantes inscriben los seminarios más que por intereses por horarios en la oferta.

Así mismo se menciona la posibilidad que ofrece la Maestría con respecto a los cursos magistrales, los seminarios intensivos, los seminarios de doctorado, que se restringen más por las condiciones personales de cada estudiante, por sus horarios, compromisos con las instituciones empleadoras, o por las jornadas en las que generalmente se realizan. Un punto muy favorable hace énfasis a la participación en los proyectos de grado de estudiantes que van adelantados en sus propuestas, esto genera seguridad, preguntas, orientaciones metodológicas que también hace parte de la formación.

La propuesta curricular de la Maestría posibilita el intercambio de saberes tanto para estudiantes como para los profesores, confluyen en diferentes escenarios de seminarios en donde se hace evidente y real la confrontación de posturas pedagógicas, personales, investigativas que aportan significativamente al proceso de formación; sin embargo, aquí se hace mención de un aspecto importante que afecta toda la propuesta y la apuesta académica y es que no en todos los seminarios se comprende con claridad la apuesta por la flexibilidad, no es tan coherente con lo que se vive al interior de los seminarios. Así mismo se refiere no identificar articulación entre las líneas y los grupos de investigación como propuesta académica formativa.

Frente al componente de la estructura significativa que se refiere a los conocimientos, los actores de la investigación mencionan la importancia de la construcción curricular, y como en esta debe tenerse en cuenta tanto a los docentes como a los estudiantes para las nuevas propuestas de los semestres, por medio de una evaluación rigurosa teniendo en cuenta el sentido de la oferta académica, el sentir, pensar, actuar de los estudiantes, la coherencia con las líneas y los grupos de investigación, identificando fortalezas, aspectos a mejorar, desde este lugar debería estructurarse la apuesta curricular flexible en la Maestría.

Esta apuesta formativa indiscutiblemente rompe con los esquemas tradicionales instaurados históricamente en la educación, responde entonces a unas lógicas globalizadoras, de normatividad, pero que beneficia a los estudiantes y sus aprendizajes, aun cuando se reitera la necesidad de tener algunas claridades frente a la flexibilidad.

Análisis de información mediante Matrices Descriptivas: Para este recurso utilizado en el análisis de los datos obtenidos, se retoma la categoría deductiva de la propuesta investigativa y se relaciona con las categorías inductivas emergentes, y esta información arroja elaboraciones descriptivas que dan respuesta a los objetivos delimitados de la investigación.

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 1

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Oferta y toma de decisiones	Se hace referencia a la oferta y toma de decisiones, cuando el estudiante tiene la posibilidad de escoger los seminarios complementarios e investigativos, porque la oferta es amplia, la estructura curricular cuenta con líneas de investigación con enfoques y perspectivas claras, que le brindan al estudiante referentes concretos.	Se hace énfasis en la oferta que se realiza en el momento de hacer el pre-registro, una vez finalizado el semestre se ofrecen las posibilidades de seminarios para el siguiente semestre. Se identifican dos aspectos: Por un lado como se restringe el acceso o la inscripción a los seminarios porque se llenan los cupos, lo que ocasiona que se registren seminarios que no tienen nada que ver con la propuesta de investigación, y por otro, la importancia de generar acciones por líneas de investigación para evaluar los seminarios que se	Se considera que el tema de la flexibilidad curricular está sujeto a las dinámicas administrativas y de gestión que hacen posible llevar a término la estructura curricular, que también depende en gran medida de las condiciones personales de los y las estudiantes.

		proponen, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.	
--	--	--	--

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 2

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Movilidad	Se hace énfasis en la distribución de la estructura curricular, y acerca de la posibilidad que tiene el estudiante de “moverse” dentro de las líneas de investigación. No es una estructura rígida, en donde se le dice al estudiante que toma en primer semestre, y que en tercero y que en cuarto, y la posibilidad de reducir costos, debido a que los estudiantes pueden migrar más fácil.	Se reitera constantemente, acerca de la posibilidad de “encontrarse” con estudiantes de otras líneas, con profesores de diferentes disciplinas, pero a su vez como en primer semestre se “paga la primiparada” por no conocer la dinámica de la Maestría y ya en segundo, tercer semestre, la situación cambia, y se opta por uno u otro seminario, sujeto siempre a la disponibilidad de cupos.	Surgen las comparaciones que hacen los estudiantes entre los currículos rígidos que hacen parte de sus experiencias, y como la Maestría ha dado un gran paso, al rompes con las barreras del asignaturismo, o cual incide directamente en los ámbitos laborales y personales.

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 3

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Actores	Se resalta la importancia de la participación de la comunidad universitaria en términos del diseño y la construcción curricular, como no le compete solamente al programa sino a la institución, como educadora de educadores; involucra a todas las instancias administrativas, financieras, económicas, pero además como este proceso también está atravesado por criterios de intercambio, de comunicación, de tolerancia por el otro y por sí mismo, como el hecho de hablar en un mismo lenguaje orienta los procesos formativos de los estudiantes.	Se piensa por ejemplo en la participación de los actores que viven cotidianamente la maestría a través de grupos focales que permitan evidenciar las fortalezas y los aspectos a mejorar semestre tras semestre. Otra estrategia son los grupos de SPI en donde todos y todas pueden participar y la dinámica de la autoevaluación cobraría significación y tendría impacto en los procesos de estructuración curricular.	De destaca definitivamente la importancia que tiene la participación de los estudiantes en aspectos que tienen que ver directamente con el diseño curricular, aun cuando se reconoce que son los profesores expertos en el tema quienes deben tomar las decisiones al respecto la voz de los estudiantes debe ser escuchada para tomar medidas en los semestres que siguen. Se hace especial énfasis en que no todos los maestros ni todos los estudiantes, esta dinámica debe tener una orientación clara. En este sentido tener en cuenta las expectativas de los estudiantes pues son quienes viven la flexibilidad curricular. Se discute la idea de por ejemplo, hacer grupos focales al terminar los semestres desde las direcciones de los SPI, y así la información arroje elementos para la planeación del siguiente semestre.

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 4

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Acompañamiento a estudiantes	<p>se manifiesta la importancia del acompañamiento del profesor tutor o director de SPI, es quien aconseja a los estudiantes en términos de los seminarios que se deben elegir, pues la confianza se deposita plenamente en quienes saben gracias a su gran experiencia y conocimiento. Son los tutores quienes deben tener la disposición para generar esos lazos y ese acompañamiento durante el proceso formativo de los estudiantes, de ello depende en gran medida la experiencia que cada uno tenga a la hora de vivir los seminarios y los aportes que estos den a los proyectos de investigación y a los procesos de formación. A veces se asume que desde la información que se da en la página de la universidad todo quedó claro para los estudiantes y no es así, el acompañamiento y la orientación son claves en el proceso.</p>	<p>Se reitera la importancia del acompañamiento que el tutor realiza con cada uno de los estudiantes desde los diferentes intereses de investigación, se plantea el aporte que desde ese acompañamiento puede realizarse y es que al finalizar el semestre académico pueda generarse una sesión en donde se evalúe el proceso, y de acuerdo a esto se tomen decisiones para el siguiente. De allí que una acción que se realice se centre en sentarse con el tutor y hacer el paneo de los seminarios ofertados y así decidir lo más pertinente para los estudiantes de acuerdo a sus procesos formativos, a sus intereses y a su proyecto de investigación. Es el tutor quien informa acerca de los cambios que se generan en la Maestría, de los eventos, los seminarios, los cursos, y esto hace parte de la dinámica de la flexibilidad del currículo de la</p>	<p>Los conocimientos de los profesores tutores que hacen el acompañamiento al SPI es fundamental, son ellos quienes por medio de su experiencia y su formación guían y orientan los procesos, de ellos también depende en gran medida las experiencias que puedan tener los y las estudiantes en el proceso de formación posgradual.</p>

		Maestría.	
--	--	-----------	--

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 5

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Aportes al proceso de formación	Los seminarios permiten el diálogo entre pares, compañeros y profesor, la mayoría de espacios respeta los estilos cognitivos de los estudiantes, brindan autonomía y eso hace que este inmersa la formación como persona; brindan la posibilidad de ser más consientes a la hora de estar en las propias practicas pedagógicas.	Los seminarios aportan al proceso formativo de los estudiantes en su gran mayoría, sin embargo existen casos en donde ya se conoce a los profesores y aunque sean espacio diferentes el discurso de fondo es el mismo, al interior de los seminarios se considera que algunos no ha logrado romper lógicas tradicionales, y se responde lo que el profesor quiere escuchar.	Se hace referencia a la dinámica en la que los estudiantes viven cotidianamente, y como esto influye en el quehacer profesional en el ámbito educativo. Se enriquece la forma de pensar, se va formando nuevas posibilidades de la práctica pedagógica, aporta a los procesos como ser humano.
	Así como también se tiene la posibilidad de conocer las apuestas de los profesores, muchos de los seminarios son el resultado de investigaciones y esto los hace más interesantes, los seminarios aporta a la formación de profesionales de la educación.	Evidentemente depende de los profesores.	

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 6

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Perspectiva de cambio	Se hace referencia a apertura que se ha generado desde la misma facultad a los procesos de flexibilidad curricular, sin embargo esta mediada por aspectos de tipo administrativo y de gestión en donde los estudiantes no tienen participación alguna.	Se evidencia la perspectiva de cambio, como la posibilidad que tienen los estudiantes de conocer, asistir, a las socializaciones de los proyectos de grado de los compañeros, son acciones concretas que le apuntan a una perspectiva diferente de ver y comprender la estructura curricular de la Maestría. La oportunidad de hacer homologaciones por lo cursos doctorales, o los seminarios intensivos.	La propuesta de la flexibilidad curricular, responde a las lógicas de una comunidad universitaria inmersa en una sociedad globalizada, a temas relacionados indiscutiblemente con la eficiencia, la eficacia, lo importante es mantener la reflexión constante por la profesionalización docente. Esta lógica de la flexibilidad exige la movilización por diferentes escenarios, aprender a dialogar con diferentes saberes y conocimientos para nutrir la formación de los estudiantes. Una universidad abierta que no coarte las maneras de pensar y de pensarse, la posibilidad de expresar, de debatir.

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 7

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Dinámicas internas de los seminarios	Teniendo en cuenta la experiencia por el paso de los seminarios, se hace énfasis en la “dificultad” de los maestros para salirse de los esquemas cuadriculados y tradicionales, pareciera que el planteamiento de la flexibilidad curricular de la Maestría no trascendiera al interior de los seminarios, algunos de los profesores tienen un trabajo instaurado, una manera de dirigirse a los estudiantes que va en contravía de lo que se “profesa” de la F.C	Aun cuando a los profesores les es difícil salirse de las lógicas tradicionales, al iniciar los seminarios hacen la propuesta metodológica de la clase, sin embargo aquí es importante hacer especial énfasis a la carga referida a trabajos que dejan los seminarios absorben la mayor parte del tiempo y hacen que los estudiantes no se concentren en su proyecto de investigación, y la mayoría de las veces los trabajos no aportan a la tesis.	Se hace énfasis en la coherencia al interior de cada seminario, es interesante porque se puede ver el mismo temas desde perspectivas diferentes, es una realidad con diferentes miradas y finalmente es el estudiante quien construye sus propios criterios y posturas, lo interesante es que el estudiante mire más allá de lo que parece repetitivo tal vez en el fondo no lo es tanto.

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 8

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Articulación de seminarios	<p>Se evidencia una desarticulación entre los seminarios y las orientaciones que dan los profesores, aun cuando los maestros tienen debates interesantes en las clases.</p> <p>Un aspecto a resaltar es la posibilidad que los maestros dan a los estudiantes tesistas de socializar las propuestas de investigación, de esa manera los estudiantes tienen un bagaje más amplio de los que implican los procesos investigativos a nivel de Maestría.</p>	<p>En este sentido la percepción de los estudiantes es que pareciera se trabaja de manera aislada, pues los seminarios que se ofertan finalmente no se identifican como parte de la línea a la que los estudiantes se inscribieron.</p> <p>Es importante hacer evaluación de cada uno de los procesos semestre a semestre para ver como los seminarios que se ofertan si le aportan a los procesos formativos de los estudiantes que están en una u otra línea de investigación.</p>	<p>Cada seminario trabaja de una manera diferente, los conocimientos de los profesores en cada uno responde a la temática propuesta por el seminario, sin embargo existe una tensión y es que no se evidencian las características propias de la flexibilidad curricular en los seminarios, predomina lo tradicional.</p>

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 9

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Jornalización de seminarios	Se hace especial énfasis a la posibilidad que tiene el programa de ofertar seminarios en la mañana, la tarde y la noche, los sábados y cada quince días, eso hace que los estudiantes sean más autónomos y organicen su trabajo.	Se evidencia la elección de los seminarios más por disponibilidad de horarios que por intereses que le aporten a los proyectos de investigación.	Las dificultades que genera el escoger los seminarios más por horario de oferta que por intereses y necesidades de formación.

MATRIZ DESCRIPTIVA No.10

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Aportes al seminario proyecto de investigación	<p>Se evidencian dos tensiones:</p> <p>La primera, hace referencia a los seminarios que permiten el debate, las lecturas acercan al estudiante a la delimitación de su proyecto de investigación.</p> <p>Y la segunda, a los seminarios que toman los estudiantes ya que no tienen otra opción y definitivamente no aportan en nada a los proyectos de investigación, por el contrario quitan</p>	<p>Existe la preocupación entre los estudiantes y es ¿cómo hacer para que los seminarios que se registren aporten al proceso de investigación?, algunos seminarios se toman por sugerencias de los mismos compañeros, pero otros porque sencillamente toco tomarlos pues no había más...</p> <p>En algunos casos los profesores de los seminarios promueven hilar los temas de la case con</p>	<p>El desgaste en otros seminarios que no tienen nada que ver con el proyecto de investigación es reiterativo, este aspecto se hila con la anterior categoría y es que se escogen más por horarios de oferta.</p>

	tiempo, concentración y esfuerzos, hacen que se olviden un poco de la investigación por dedicarse a los trabajos que toca entregar, para cumplir con los créditos del semestre.	el proyecto de investigación pero son muy raros.	
--	---	--	--

MATRIZ DESCRIPTIVA No.11

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Intereses de los estudiantes	Se alude a la posibilidad que tiene el estudiante que de acuerdo a sus intereses, a sus tiempos, a su conveniencia, y que teniendo en cuenta la línea que inscribió opte por uno u otro seminario, sin embargo se encuentra la preocupación entre los estudiantes por la formación en investigación, pues pareciera que la Maestría asume que son expertos y eso no es tan cierto.	Hay un interés por confrontar los discursos de los profesores con los aprendizajes y los intereses de los estudiantes, incluso se hace entre los mismos compañeros de la clase. Se cuenta con la posibilidad de inscribirse a los seminarios intensivos que propone el programa y si son del interés de los estudiantes los toman o no. Se propone poder vincularse a los proyectos que tienen los profesores de acuerdo a los intereses de los	La flexibilidad tiene que ver con la pertinencia académica, así como con las expectativas de los estudiantes, los intereses personales y profesionales. Se logra entonces generar esos diálogos entre los conocimientos tanto de los profesores como de los mismos compañeros. Más allá del título que se obtienen se convierte en un aprendizaje para la vida.

		estudiantes, así como de articular la tesis a la línea de investigación.	
--	--	--	--

MATRIZ DESCRIPTIVA No. 12

CATEGORIA INDUCTIVA	CATEGORIAS DEDUCTIVAS		
	CREENCIAS	ACTITUDES	CONOCIMIENTOS
Intercambio de conocimiento	<p>La posibilidad de que los estudiantes confluyan en un mismo seminario siendo de diferentes líneas de investigación, hace que la dinámica propia de la clase se convierta en algo más interesante. Los profesores con los que cuenta la maestría desde diferentes miradas y maneras de pensar hacen que el conocimiento circule y se socialice. Se hace evidente la incidencia que tiene en los estudiantes el hecho de que la oferta semestre a semestre no sea la misma, eso hace pensar en un constante proceso de evaluación, aun cuando hace falta el de que tan pertinente son los espacios ofertados para las líneas de investigación.</p>	<p>Se hace énfasis en la socialización de proyectos de investigación, tanto de la Maestría como del Doctorado, eso hace parte de la flexibilidad, la posibilidad de mostrarse y exponerse a críticas que forman a los estudiantes y orientan sus procesos de investigación. A partir de allí se intercambian posturas, se coincide en que estos procesos forman aun cuando se restringen cosas por la disponibilidad misma de los seminarios.</p>	<p>La Maestría cuenta con profesores que gracias a su trayectoria enriquece la formación de los estudiantes, incluso entre los mismos estudiantes, esto enriquece la formación en todos los sentidos.</p>

Con los datos obtenidos en la recolección de información y analizados por medio de los tres recursos enunciados (Taxonomías, redes causales y matrices descriptivas) a continuación se presentan los resultados finales que se enmarcaos en términos de las percepciones que tiene los estudiantes en torno a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

8. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Al realizar el análisis de los resultados de la información obtenida en la recolección de información sobre las percepciones (creencias, actitudes y conocimientos) que tienen los estudiantes acerca de la flexibilidad curricular de la Maestría de la UPN, se logran definir dichas percepciones de la siguiente manera:

La flexibilidad curricular mediada por:

1. La estructura curricular
2. La materialización que se hace de la oferta de los seminarios semestre a semestre
3. La construcción y el diseño curricular

Teniendo en cuenta el primer enunciado: La estructura curricular, se puede mencionar que se encuentra directamente relacionado en cómo se organiza la oferta de la maestría, y esto se hace por seminarios que corresponden a los complementarios, los comunes, los específicos y los investigativos, que a su vez están restringidos por una serie de características que se dan una vez los estudiantes han tenido la experiencia desde su primer semestre; estas restricciones se dan específicamente por que las líneas de investigación no ofertan los suficientes seminarios y los que se ofertan son para los y las estudiantes de la línea o del grupo; las condiciones personales, son determinantes en el proceso de escoger los seminarios para la formación y que le aporten al proceso de investigación de los y las estudiantes, se cruzan los horarios, trabajan justo en la jornada en donde se oferta el seminario que les interesa y que les aporta, en este punto es relevante e importante mencionar como los estudiantes acceden y deciden tener una formación posgradual, ya sea por lo que les representa a nivel económico o por iniciativa de formación profesional.

Se resalta en este aspecto las dificultades que se presentan en las instituciones, como se ha convertido en un juego “*de las escondidas*”(se refieren a criterios de la estructura), refieren como la Secretaría de Educación Distrital hizo un acuerdo con los Rectores de las

Instituciones públicas para tener en cuenta los horarios de los profesores en el caso que tengan seminarios registrados, por ejemplo, en el caso de 10:00 a 12:00, poder llegar a la institución a la 1:00 pm, y en el caso de clases de 6:00pm, poder salir antes para llegar a tiempo, en ese sentido los profesores-estudiantes, manifiestan su inconformidad por el incumplimiento en ese tipo de acuerdos, *“toca salirse a escondidas del colegio, porque el rector dice NO”*

Otra restricción a la estructura curricular se hace evidente y son los cupos que se ofertan por seminario, que a la hora del pre-registro los y las estudiantes lo hacen y de alguna manera se escoge por gusto, recomendación del profesor tutor, etc., pero a la hora del registro llegan los correos desde la administración avisando que ya no hay cupos y los seminarios que se deben registrar; es en el pre-registro en donde los y las estudiantes manifiestan no conocer las prioridades que se tienen a la hora de hacer efectivos los mismos, es decir, no es claro si las prioridades se dan para los estudiantes que pertenecen a la línea que los oferta, o si por el contrario con anterioridad los directores del SPI han enviado el listado con los estudiantes y son estas listas las que primero se tienen en cuenta..., existe la preocupación y la duda.

Esta estructura curricular también está mediada por la posibilidad que tienen los y las estudiantes de escoger: porque les *“toco”* a la hora de hacer los registros, no había cupo o lo que se mencionó en párrafos anteriores; porque el seminario aporta al proyecto de investigación, porque atiende a las necesidades e intereses, o por la jornada de la oferta del seminario.

También se hace referencia y se valora el intercambio tanto de profesores como de estudiantes, en todos y cada uno de los seminarios se encuentra con profesores *“muy buenos”* y esto hace referencia a los conocimientos, a la formación, a la calidad humana, profesores que sin ser directores de SPI guían también los procesos de los estudiantes, que a través de los seminarios orientan las propuestas de investigación, y los seminarios como escenarios en donde se conoces a otros estudiantes de otras disciplinas y de otro tipo de saberes pero que comparten la pedagógica como esencia de formación, por lo tanto la socialización y el aprendizaje es más significativo, real y propicia la experiencia de la flexibilidad curricular.

Todo esto acompañado de la guía y orientación del profesor director de SPI, este aspecto es fundamental para el proyecto de investigación y definitivamente marca la diferencia en todos y cada uno de los estudiantes a partir de la propia experiencia.

En ese sentido, el segundo enunciado cobra sentido e importancia en el tema de las percepciones de los y las estudiantes de la Maestría de la UPN, y es como la estructura curricular se materializa en la oferta de los seminarios, y es en este apartado en donde los y las estudiantes pueden ejercer su derecho de registrar los seminarios que más aporten a los procesos tanto de formación como de investigación, esta elección básicamente se hace teniendo en cuenta tres factores determinantes: el primero, por los cupos de los seminarios, el segundo, por los horarios y el tercero por la relación que tienen los seminarios con la tesis o el proyecto de investigación. Es aquí en donde el estudiante lo hace por consenso con el tutor o porque a través de conversaciones con otros compañeros se lo recomendaron o porque fue ese *“no había más”*.

Los y las estudiantes demuestran una preocupación por registrar seminarios que aporten al proyecto de investigación, son muy reducidos y se limitan en los cupos, así como seminarios que aporten a la formación profesional, describen como estos seminarios semestre a semestre *“quitan tiempo”*, para adelantar el proyecto de investigación, se ocupan tanto de los trabajos, los ensayos, se manifiesta la impresión que en la mayoría de los seminarios se maneja *“tipo alemán”* dicen los profesores, en ese sentido son *“tradicionales”* no hay relación alguna con la flexibilidad curricular, hay que leer bastante y se deja de lado la investigación.

En ese sentido, se evidencia en las percepciones de los estudiantes como cuesta tanto trabajo desprenderse de las lógicas tradicionales tanto los estudiantes como los profesores, los primeros porque vienen acostumbrados desde su formación inicial a lógicas de que se hace lo que el currículo tiene estructurado, *“ en primer semestre se ve esto:.... En segundo, esto.... ”* Y cuando se LEE la oferta académica de la Maestría no se hace tan comprensible sino a

través de la EXPERIENCIA, una vez iniciado el primer semestre se va entendiendo la lógica de la flexibilidad curricular.

Para los y las estudiantes de la Maestría en Educación cobra importancia la construcción curricular, en el sentido amplio de la flexibilidad, y esto hace referencia a que esta construcción debe ser participativa y colegiada, entre los profesores y los estudiantes quienes son los que viven a diario esa flexibilidad, es aquí en donde el verdadero sentido de la AUTOEVALUACIÓN cobra sentido y significado, que bien podría orientarse desde los SPI, o utilizar como estrategia los grupos focales, es una manera de escuchar la voz de los y las estudiantes y también de los profesores, se evidencia una resistencia a los formatos los y las estudiantes sienten que este tipo de medida (formatos) no son leídos, existe la idea de que son “archivados para efectos de control interno y auditorías”.

Lo anterior permite concretar los conocimientos que se construyen a través de las creencias y las actitudes que configuran las percepciones de los y las estudiantes de la Maestría, los cuales van dirigidos hacia el diseño curricular, y la manera en que esta propuesta flexible responde directamente a unas lógicas de la sociedad globalizada, a las exigencias de formación de profesores y por supuesto la oferta y la demanda a los intereses de los estudiantes. La manera como rompe con el asignaturismo al que la sociedad en general está acostumbrada, lo cual permite una mayor reflexión por la formación, por el pensamiento, la posibilidad de debatir entre pares y disciplinas diferentes, de expresar ideas, de escuchar pero también ser escuchado.

Las percepciones enunciadas respecto a la flexibilidad curricular fueron establecidas teniendo en cuenta la información suministrada al indagar cada una de las categorías deductivas de la investigación, las cuales responden a los objetivos específicos del proceso investigativo, definidos en la interpretación de las percepciones que tienen los estudiantes de la Maestría en Educación de la UPN, frente a la flexibilidad curricular, objetivo que se desarrolla en las tres estructuras significantes de la percepción: las creencias, las actitudes y los conocimientos. A continuación se presentara los resultados obtenidos en cada una de las categorías deductivas determinadas por el proceso de investigación.

8.1 CREENCIAS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Al analizar la información recolectada durante la puesta en marcha de las técnicas de recolección de información, entrevistas en profundidad y grupo focal, se identifica que las creencias operantes entre los actores sociales de la investigación, es decir, los y las estudiantes, está relacionado con:

La posibilidad de movilidad que tienen, es decir, la estructura curricular está constituida de tal manera que permite que los y las estudiantes opten por seminarios que corresponden a grupos de investigación “ajenos”, esto hace que la formación y las posibilidades de socialización con pares y aprendizaje no se restrinja a lo que debe tomarse en el grupo en el cual se encuentra inscrito; aun cuando comprender las lógica de la flexibilidad cuesta mucho trabajo, porque la formación inicial y el mismo ejercicio profesional enmarca dentro de lógicas en donde se dice lo que se debe tomar en cada nivel y es en este punto en donde se hace necesario tener claridades a profundidad respecto al proceso.

En este sentido la apropiación del proceso lo hace cien por ciento el estudiante, es el quien debe tomar las decisiones más acertadas para su proceso de formación y para consolidarse como investigador.

Frente a la categoría de las creencias mediada por la experiencia, se puede evidenciar como la toma de decisiones se ve afectada por las condiciones personales de los y las estudiantes, existen factores que deben tenerse en cuenta además de que le aporten tanto al proyecto de investigación como a los procesos de formación profesional y son los intereses que generan ciertos seminarios, así como un aspecto que cobra vital importancia y es el horario en el que se ofertan. Pero esto logra comprenderse una vez se ha culminado el primer semestre, es allí donde se entiende la lógica de la flexibilidad.

Una vez en el proceso, cobra importancia el acompañamiento que hace el tutor o director de SPI, pues es el quien a través de su experticia, conocimientos y formación marcan las rutas formativas de los y las estudiantes, directores que entes de una manera constante en el acompañamiento, indagando acerca de los procesos que va teniendo cada estudiante, es a través de él que se informan la directrices del programa, los cursos, los seminarios.

Otro aspecto que es importante resaltar en esta categoría de las creencias hace referencia a lo que se “cree” que es la flexibilidad curricular y como esta no se reduce a la toma de decisiones respecto a los seminarios ofertados, sino que tiene varios trasfondos que ubican en lugares diferentes a los que viven esa flexibilidad, y esto es:

Lograr identificar como trasciende a las dinámicas internas de los seminarios, como los profesores del programa están en la misma lógica de la flexibilidad, la tensión que se hace evidente es que los seminarios “tipo alemán” son los que más se destacan en este escenario de formación, y que no corresponden a la apuesta curricular, se traslada a formar tradicionales en donde se hacen lecturas, se socializan y se hacen trabajos para entregar. Así como la forma en la que se desempeñan algunos docentes quienes tienen una forma instaurada de como “dictar” su clase, les cuesta salirse de las lógicas tradicionales para darle paso a la reflexión, el análisis, la manera en cómo se relacionan con los estudiantes, las didácticas, las estrategias, el mismo discurso pedagógico hace que los y las estudiantes tengan esa percepción frente a los seminarios.

La flexibilidad curricular se hace pertinente y responde a lógicas administrativas y de apuestas pedagógicas que están mediadas por las condiciones de cada uno de los estudiantes, primero a los horarios en los que se ofertan los seminarios y las jornadas laborales que se cruzan y limitan el registro de los seminarios que aportan al proyecto de investigación y a los seminarios, y segundo a los acuerdos que se hacen a nivel institucional y que por razones ajenas a los y las estudiantes no se cumplen, lo cual ocasiona inestabilidad en el proceso y hasta pone en riesgo tanto la maestría como el lugar en donde se labora.

Al analizar la información obtenida frente a las creencias que poseen los y las estudiantes respecto a la flexibilidad curricular, se identifica este proceso en tres tipos como lo menciona M. Fishbein e I. Ajzen (1975):

1. Creencias descriptivas: Son las que provienen de la observación directa y sobre todo de la **experiencia**, del contacto personal con los objetos; estas creencias se mantienen con un alto grado de certeza al ser validadas continuamente por la experiencia y suelen tener un peso importante en las actitudes de los individuos.
2. Creencias inferenciales: Son las que tienen su origen en relaciones previamente aprendidas o en el uso de sistemas formales de codificación; en cualquier caso, la base de la creencia inferencial es siempre algún tipo de creencia descriptiva.
3. Creencias informativas: provienen de informaciones que proceden del exterior: otras personas, etc.

En el discurso de la flexibilidad curricular, y teniendo en cuenta estos tres tipos de creencias, se observa como provienen de la experiencia, se evidencia como la cotidianidad hace que se configuren maneras y percepciones desde las creencias que marcan los procesos formativos de los y las estudiantes.

8.2 ACTITUDES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Teniendo en cuenta la categoría deductiva hacia la flexibilidad curricular, se analiza que entre los actores sociales existe una tendencia muy marcada hacia conversar con otros compañeros acerca de los seminarios que han tomado para contemplarlos dentro de las posibilidades de registro para los siguientes semestres, esto se hace con el propósito de

identificar las dinámicas de los profesores que aún no se conocen pero también las dinámicas de los seminarios, más hacia si dejan o no trabajos, si el profesor es “muy tradicional”... teniendo en cuenta que debido a la experiencia esto quita tiempos para el desarrollo del proyecto de investigación; así mismo existe la preocupación de encontrar seminarios que aporten principalmente al proyecto de investigación, todos aportan a la formación profesional y personal, pero no todos a lo que es el resultado final del proceso y es la investigación.

Existe en este sentido se evidencia una tensión fuerte y se refiere a no conocer las prioridades en los registros de los seminarios, los y las estudiantes hacen un pre-registro en donde se supone han seleccionado con su tutor o director de SPI los seminarios que más aportaran al proyecto de investigación, pero a la hora de hacerlo de manera formal en el registro se encuentran con que los cupos son limitados y es aquí en donde se tiene que elegir otro “cualquiera” por cumplir con el tema de créditos y no atrasarse en el proceso.

La flexibilidad en términos de las actitudes de los y las estudiantes, se ve afectada por las jornadas, algo que impacta entre los actores sociales es la posibilidad que brinda la maestría de: las cátedras magistrales, los seminarios intensivos, la posibilidad de socializar los proyectos de investigación de los compañeros de otros grupos de investigación, que a la vez deja “aflicción” y es por no poder participar de todo lo que propone el programa por las condiciones laborales y personales. Sin embargo cuando se tiene la posibilidad de asistir se nutren los proyectos de investigación a partir de las temáticas planteadas en los diferentes espacios, esto se hace por medio de la socialización y el intercambio de conocimiento tanto de compañeros como de profesores que presentan sus investigaciones, esto guía también los proyectos de investigación de los y las estudiantes.

En lo que se refiere a las dinámicas propias de los seminarios los actores sociales de la investigación refieren dos tensiones principales: la primera hace énfasis en la posibilidad que se tiene con algunos docentes de establecer relaciones dialógicas, acuerdos, compromisos, evaluación, y eso fundamentalmente hace parte de las actitudes tanto de docentes como de estudiantes hacia la comprensión de la flexibilidad, y la segunda, refiere como algunos de los docentes les cuesta trabajo entender otras formas diferentes de enseñanza, en donde no sean

ellos los poseedores del conocimiento sino que a través de formas diferentes también se aprende y se construye conocimiento.

En términos de acompañamiento y orientación en el proceso de formación, los y las estudiantes manifestaron cómo el tutor o director de SPI, en términos de las actitudes, se evalúa siempre al finalizar cada semestre, y eso hace parte de la flexibilidad curricular y responde a lógicas de autoevaluación, es en este momento en donde se mira en retrospectiva y se hace el balance de los aportes y avances en términos de proyecto de investigación, y se toman decisiones importantes para los siguientes semestres.

La información suministrada por los actores de la investigación permite evidenciar entonces las actitudes que configuran las percepciones que se tienen de la flexibilidad curricular de la Maestría, como construcción es de acuerdo con Rokeach citado en Casas (1999) *“una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción con respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta”*.

8.3 CONOCIMIENTOS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL EN TORNO A LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Al analizar la categoría deductiva del conocimiento frente a la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la UPN, se determina que está directamente relacionado con dos aspectos fundamentales: el primero hace referencia a la construcción curricular y el segundo a diseño curricular.

Para los actores sociales los conocimientos acerca de la teoría curricular cobran importancia a la hora de construir currículos flexibles, es importante conocer las características, las funciones y todo lo que gira en torno a la parte curricular, es por este

motivo que no podría pensarse un currículo flexible sin antes tener claridades conceptuales que eviten cometer errores y afectar a todos los que participan de este, es decir, los estudiantes, que son quienes en su cotidianidad hacen posible el tema de la flexibilidad curricular. En términos del proceso de autoevaluación institucional y con el propósito de orientar por un mejor camino las prácticas curriculares y aportar a los planes de mejoramiento del programa, se proponen formar equipos interdisciplinarios para trabajar el tema de la planeación académica, hacer seguimiento semestre a semestre acerca de lo que vivieron los y las estudiantes, son los profesores expertos en teorías curriculares quienes deberían liderar este tipo de procesos.

El diseño curricular por su parte, tiene en cuenta los intereses de los y las estudiantes, pero a la vez genera cambios que responden a lógicas de una sociedad cambiante, de la sociedad globalizada actual, y a las exigencias sociales que hacen que los programas que se ofertan sean de actualidad en el tema educativo e investigativo; la importancia de empezarse a mover en temas como la flexibilidad implica que quienes la viven cotidianamente también aprendan a moverse en diversos ambientes que propician el aprendizaje, la reflexión, el análisis constante, la posibilidad del debate con argumentos.

Una de las múltiples posibilidades que la flexibilidad ofrece, es precisamente que rompe totalmente con el asignaturismo y con los esquemas mentales que tanto estudiantes como profesores traen mecanizados por las mismas dinámicas de formación y del sistema educativo y esto incide directamente en ámbitos laborales, personales, profesionales que hacen que la cambie la manera en cómo se entiende la realidad y se empiecen a visibilizar nuevas maneras de comprender las situaciones que a diario se presentan. Esto implica una serie de claridades por parte de los administrativos, de los profesores y de los estudiantes, no podría suceder diseñar un currículo flexible cuando los procesos de gestión no permiten ciertas cosas, o las clases continúan por una línea tradicional que va en contravía de lo que se propone.

El conocimiento entonces, da cuenta de los niveles de comprensión, decodificación, construcción y la manera en que este es asimilado por parte de los actores sociales de la

investigación. Los y las estudiantes, lo cual implica una integración de aspectos cognitivos que inicialmente se traducen como cambios en las creencias y en las actitudes, una cultura altamente asimilada e influenciada por la experiencia personal.

CONCLUSIONES

- ❖ Para los y las estudiantes el criterio de oferta académica hace referencia al abanico de posibilidades que brinda la Maestría, en sus diferentes líneas y grupos de investigación, pero es aquí en donde se evidencia la falta de articulación; y esto hace referencia en el trabajo mancomunado que desde los seminarios (aunque sean de distintos grupos) se puede realizar, y así aportar de una manera “más significativa” a los proyectos de investigación.
- ❖ Es importante destacar el valor e incidencia que tiene la Jornalización de los seminarios, pues se ofertan unos en la mañana y otros en la tarde, no son los mismos lo que hace que se perciba a estructura curricular y la misma oferta como que se “premia a los de la mañana o la tarde” y a los que se encuentran en jornada contraria se limita la oferta, sería importante tener presente este criterio en las planeaciones que se hacen de los semestres, en ocasiones no se encuentran investigativos, por ejemplo en la tarde, o los cupos son muy reducidos, y eso hace que se tenga que registrar otro cualquiera, que no aporta al proceso de investigación, lo cual genera pocos avances en el proyecto de investigación.
- ❖ Para los actores sociales, el tema de la flexibilidad curricular, es innovador (entendido como generador de nuevas concepciones en el campo curricular) en tanto le asignan a los y las estudiantes una responsabilidad y se les da la autonomía para liderar su proceso formativo e investigativo en el trayecto de la Maestría, esto no podría lograrse sin el acompañamiento del tutor o director del SPI.
- ❖ La toma de decisiones se convierte en un factor determinante del proceso y de la formación de los y las estudiantes en la Maestría, analizar todos y cada uno de los seminarios que se proponen semestre a semestre, con el acompañamiento del profesor tutor, es una tarea *indispensable*, que no puede hacerse a la carrera, es importante tomarse el tiempo para “seleccionar” los seminarios, es en este momento en donde se juega “la experiencia”, la formación, escoger seminarios que aporten y llenen las expectativas profesionales, personales e investigativas.

- ❖ Esta toma de decisiones se ve afectada en el momento de hacer el registro formal, y es que en muchos de los seminarios se llenan los cupos muy rápido, las percepciones de los y las estudiantes es no entender ¿por qué?, si tienen prioridades los estudiantes que son del mismo grupo en el que se oferta el seminario, o que es responsabilidad del profesor tutor en enviar el listado a tiempo (no todos los profesores son proficientes en este aspecto) o en determinados casos o semestres la demanda de estudiantes a determinados seminarios es mayor a la que se puede recibir, a lo cual debe generarse un plan de contingencia o una posibilidad alternativa de ofertar más seminarios, por ejemplo de investigación, que responden finalmente a la proyección de la maestría y es Investigativa.

- ❖ Para los y las estudiantes de la Maestría, la flexibilidad curricular también hace referencia a la MOVILIDAD entre los mismos seminarios de toda la Maestría, este aspecto es muy importante, porque es en esos escenarios en donde se encuentran las posibilidades del diálogo, del intercambio de saberes, de conocimientos, en donde existe la posibilidad de debatir, confrontar, conocer otras experiencias de otros maestros y maestras, y esto también hace parte de la formación y la cualificación de los y las profesores.

- ❖ Es importante señalar que los y las estudiantes que hicieron parte del proceso investigativo identifican como actores de la propuesta curricular de la maestría a, primero los profesores que son quienes apuestan por una formación flexible, que no se relaciona con las lógicas de lo tradicional, sino que por el contrario tratan de salirse de estos enfoques para proponer alternativas que fortalecen los horizontes institucionales y que tienen una gran incidencia en los procesos formativos de los y las estudiantes, y en segundo lugar indiscutiblemente a los estudiantes quienes son los que VIVEN el tema de la flexibilidad curricular desde el inicio cuando se presenta la entrevista hasta el mismo momento en el que se gradúan; y es que son ellos quienes pueden dar testimonios de cómo se logra poner en práctica la apuesta de la Maestría; en este sentido cobra mucha relevancia la VOZ de quienes de manera cotidiana experimentan los seminarios, las socializaciones de los trabajos de grado, las cátedras magistrales, el acompañamiento del tutor o director se SPI, y todas las estrategias que tiene la maestría para los estudiantes, son los ACTORES quienes brindan elementos

importantes en el momento de los procesos de autoevaluación, que deberían hacerse semestre a semestre, pues existen aspectos fundamentales a partir de la experiencia que son claves a la hora de planear desde los procesos de pre-registro hasta la entrega de calificaciones.

- ❖ Un aspecto que genera malestares e inconformidades entre los y las estudiantes de la maestría es no encontrar seminarios que le aporten a los procesos de investigación, es evidente que se ofertan, pero nuevamente entra el factor cupos, en este punto se hace necesario que los grupos consoliden esfuerzos y al finalizar el semestre se realice un balance, se escuche la voz de los estudiantes, de sus sentires, de sus experiencias, y teniendo en cuenta esto se hagan los ajustes pertinentes para que el trayecto de la maestría para algunos no sea “tortuoso” y a última hora el estudiante deba buscar asesorías externas para lograr terminar su proyecto de investigación, o en otros casos es el tutor quien se sobrecarga para lograr la terminación de las propuestas.
- ❖ Durante el proceso de investigación los y las estudiantes de manera consistente y continua hacen referencia a la necesidad de tener claridades frente al tema de la flexibilidad curricular; primero por parte de las administrativas, refieren que no solamente esto se reduce a la oferta de los seminarios sino por el contrario a toda una dinámica administrativa y además de gestión que hacen que el tema de lo flexible sea posible, claridad por parte de los estudiantes, pues una vez se inicia en el primer semestre cuesta trabajo lograr comprender otras lógicas que no están dadas desde lo tradicional, entender como los seminarios que se eligen tienen incidencia no solo a nivel de formación sino a nivel de investigación, solo hasta que el estudiante está en segundo tercer semestre se entiende; claridad que hace referencia a los profesores que hacen parte de la maestría, algunos de ellos les cuesta trabajo salirse de las lógicas tradicionales en los seminarios, la flexibilidad debería ser transversal.
- ❖ Al analizar las percepciones de los y las estudiantes acerca de la flexibilidad curricular desde la relación de cambio a nivel educativo, refieren que la lógica de la misma corresponde a una serie de cambios que se están contemplando a nivel educativo y de educación superior, la necesidad de replantear los currículos de formación posgradual, la necesidad de cambios en un mundo cada vez más globalizado e inmerso en lógicas de pertinencia y eficacia social.

- ❖ Es importante cumplir los acuerdos realizados desde las diferentes instituciones (SED-Maestría UPN), (en el grupo focal se contó con la participación de siete maestros del distrito) en lo que tiene que ver con la flexibilidad de los horarios, algunos de los y las estudiantes refieren tener que salir a escondidas de sus lugares de trabajo por llegar a las clases en la Universidad, lo que causa incomodidad y hasta desanimo, al iniciar el proceso la Universidad y la Secretaria establecieron acuerdos que en la realidad no se cumplen por parte de las dos entidades, por un lado los Rectores no dan los permisos y por otro la Universidad no oferta horarios en los que se alcance a llegar a tiempo.
- ❖ La flexibilidad curricular depende en gran medida de las condiciones personales de cada uno de los y las estudiantes, la maestría tiene la mejor disposición con respecto a la oferta de los seminarios, contratar a los mejores profesores con la mejor formación, pero esto no garantiza que todos tengan las mismas experiencias, ya sea por aspectos laborales, por compromiso personal, o por diferentes cosas que en realidad impiden responder en la manera en que se debería.
- ❖ El proceso de recolección de información, análisis de los datos cualitativos en el marco del aporte al proceso de autoevaluación de la Maestría en Educación de la UPN, arroja información importante, fundamental y determinante que contribuye a la estructuración y puesta en marcha de la estructura curricular con miras primero al mejoramiento del programa y su oferta académica y segundo al proceso de acreditación de alta calidad.
- ❖ Los datos que durante el proceso de investigación se dieron se constituyen en elementos claves que al interior de la Maestría y el grupo de maestros que la conforman pueden revisarse, analizarse de una manera constructiva, con miras al crecimiento, mejoramiento y formas de proyectar el programa.

BIBLIOGRAFIA

- A, R. (1991). *Psicología Social*. Mexico: Trillas.
- Autoevaluación, E. d. (2009). *Informe de Autoevaluación para la renovación del registro calificado*2. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ballas, C. (2007). *Introducción a los metodos cualitativos*. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.
- Barriga, D. (2005). Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa". *Perfiles Educativos*, 57 - 84.
- Bervian, A. L. (1980). *Metodología científica*. Mc Graw Hill.
- Bonilla, E. y. (1997). *Antología de proyectos pedagógicos*. Bogota: Universidades Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Briones, G. (1999). *La investigación en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Burgos, J. J. (2005). *Apartado investigación cualitativa*. Buenos Aires: Camiel.
- CNA. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogota: Ministerio de Educación Nacional.
- CNA. (2015). *Lineamientos para la acreditación Institucional*. Bogota: SNA.
- Cruz Soto Luis Antonio, M. E. (2005). *Repositorio Universidad Autónoma De México*. Recuperado el 2 de marzo de 2014, de <http://repositorio.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/693>
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- E., B. N. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 537 - 544.
- Flores, R. P. (2005). *La flexibilidad académica en la Universidad Pública*. Mexico: M.A Porrúa.
- Gairín Sallán, J. (1991). *La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa*. Universidad de Deusto: ICE.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Gedisa.
- H, A. F. (1992). *El problema de la percepción*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- J.I, R. O. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Recuperado el 25 de julio de 2014, de Universidad de Deusto, Bilbao.: <http://www.partehaurtz.org/patxi%2520juarisTICcUALITATIVO.PDF>
- Jazmine Escobar, F. I.-J. (2009). *Cuadrenos Hispanoamericanos de Psicología*. Recuperado el 1 de Junio de 2014, de Publicaciones Vol. 9: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf
- Kosic, K. (22 de Julio de 2012). *Universidad Autonoma de Sinaloa*. Recuperado el 26 de Marzo de 2014, de <http://rs264p8.rapidshare.com/cgi-bin/rsapi.cgi?sub=download&fileid=426433280&filename=Dialecticadeloconcreto.pdf&dlauth=0123456789>
- Krausse, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades. *Revista Temas de Educación* 7, 19-39.
- Llinares, S. (1992). *Los Mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epiestemologicas de los profesores*. Cincel, Buenos Aires.
- LLINARES, S. (1992). *Los Mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epiestemologicas de los profesores*. Cincel, Buenos Aires.
- Melgarejo, L. M. (1994). Recuperado el 10 de abril de 2014, de Sobre el concepto de Percepción: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Melgarejo, L. M. (1994). *SOBRE EL CONCEPTO DE PERCEPCION*.
- MELGAREJO, U. M. (1994). *SOBRE EL CONCEPTO DE PERCEPCION*. Recuperado el 10 de abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Mella, O. (1998). www.reduc.cl. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>
- OEI, F. R. (2005-2009). *pROYECTO eSTANDAR DE INDICADORES DE PERCEPCIÓN PUBLICA, CULTURA CIENTIFICA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA*. FECYT, OEI, RICYT.
- Orozco Fuentes, B. (2000). Recuperado el 13 de marzo de 2013, de <http://.secver.gov.mx/articulos/bertha.html>
- Paez, D. (1992). *Pensamiento, indicidio y sociedad*. Madrid: Fundamentos.
- Pedroza Flores, R. (1998). El curriculum Flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades. *Revista de Educación Superior*, 117.
- Peirce, C. (18 de abril de 2001). *La fijacion de la creencia*. Repositorio Universidad de Navarra. Recuperado el 2 de marzo de 2014, de

http://www.fba.unlp.edu.ar/magisterestetica/pdf/metodologia/LA_FIJACION_DE_LA_CREENCIA.pdf

- Quesada, Daniel. (1998). *Saber, opinión y ciencia: una introducción a la teoría del conocimiento clásica y contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- Rodriguez, E. B. (1997). *Mas alla del dilema de los metodos*. Bogotá: Norma.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Shutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Tamayo, M. T. (1999). *Aprender a investigar*. Bogotá: ICFES.
- Taylor, S. y. (1994). *Introduccion a los metodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Uribe, S. C. (2000). *La flexibilidad curricular en la Universidad de Antioquia*. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de http://www.puj.edu.co/vice/academica/documentos/doc%20jir%20xxi/flexibilidad_scorrea.doc,
- Valles, M. (2003). *Tecnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Madrid: Síntesis.
- Vargas-Mendoza, J. E. (2006). *teoria del conocimiento*. Recuperado el 1 de marzo de 2014, de <http://www.conductitlan.net/conocimiento.ppt>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vazquez, A. M. (2006). Actitudes del alumnado sobre ciencia, tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 37.

ANEXO 1. GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL	DEFINICIÓN	DESARROLLO
	<p><i>-Asociadas a la idea de grupos de discusión organizados alrededor de una temática. Todas ellas, de alguna manera, localizan metodológicamente hablando, el objeto y objetivos de los grupos focales en la contribución que hacen al conocimiento de lo social.</i></p> <p><i>-Korman, define un grupo focal como: "una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia Personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación".</i></p> <p><i>-los grupos focales requieren de procesos de interacción, discusión y elaboración de unos acuerdos dentro del grupo acerca de unas temáticas que son propuestas por el investigador.</i></p> <p><i>-</i></p>	<p><i>El desarrollo del grupo focal se inicia desde el momento mismo que se elabora un guión de temáticas-preguntas, o diferentes guías, según las condiciones y experiencias personales de los entrevistados; de esta manera se puede tener la posibilidad de efectuar una exploración sistemática aunque no cerrada. Las temáticas deben formularse en un lenguaje accesible al grupo de entrevistados y el orden o énfasis en las mismas pueden alterarse según la personas, las circunstancias y el contexto cultural. Si bien la estructuración de una Entrevista puede variar, el investigador debe tener una posición activa, vale decir, debe estar alerta y perceptivo a la situación.</i></p> <p><i>-es conveniente explicar suficiente y adecuadamente el propósito de la reunión, e insistir en la necesidad de que el participante utilice sus propios conocimientos, experiencias y lenguaje. Así mismo, se debe</i></p>

		<i>explicar el contenido y objetivos de cada una de las temáticas - preguntas. Se sugiere aclarar el sentido de tomar notas, grabar o filmar las intervenciones.</i>
	<p><i>1. Definición de los objetivos: Como primer paso, se requiere de una definición específica de los objetivos del estudio, para que desde allí, se planteen: Un guión de desarrollo del Taller y La guía de temáticas - preguntas a desarrollar en el Taller.</i></p> <p><i>2. Establecer un cronograma: La programación y desarrollo de un grupo focal no se debe improvisar. Se sugiere comenzar a planear con antelación (cuatro o seis semanas). Con toda probabilidad, tomará por lo menos ese tiempo para identificar, analizar, formular y evaluar el problema de investigación; definir un marco de referencia teórico – metodológico; identificar, seleccionar y comprometer a los participantes. Localizar un sitio adecuado. Igualmente, diseñar y conseguir los materiales de ayuda para las sesiones, etcétera.</i></p> <p><i>A continuación, se muestra un listado de las etapas de un cronograma típico:</i></p> <p><i>1. Planteamiento del objeto y objetivos del estudio. 4 - 6 semanas antes de la fecha de la sesión de taller.</i></p> <p><i>2. Identificación y selección de los participantes 4 - 6 semanas</i></p> <p><i>3. Análisis de la información sobre los participantes 4 - 68 semanas</i></p> <p><i>4. Seleccionar un o moderador(es) 4 - 5 semanas</i></p> <p><i>5. Diseño de la Guía de Discusión temáticas - preguntas 4 - 5 semanas</i></p> <p><i>6. Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal. 4 semana</i></p> <p><i>7. Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres 4 semanas.</i></p> <p><i>8. Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas o verbales 3 - 4 semanas</i></p>	

	<p>9. Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas (Terceros) 2 semanas</p> <p>10. Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.) 1 semana</p> <p>11. Ultima invitación a los participantes 2 días</p> <p>12. Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el Taller 2 días</p> <p>13. Desarrollo del Taller: Inducción, conducción, y discusión grupal.</p>
--	--

Tomado de Universidad de Antioquia, Facultad de ciencias sociales y humanas facultad de ciencias sociales y humanas. Centro de estudios de opinión.

ANEXO 2. CATEGORIAS Y ACTORES DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORIAS	ACTOR #1	ACTOR #2	ACTOR #3	ACTOR #4	ACTOR #5	GRUPO FOCAL
CREENCIAS ACTITUDES CONOCIMIEN TOS	Estudiante de tercer semestre de la Maestría, Ingeniero de Sistemas, Especialista en Gerencia Social de la Educación, Grupo de Investigación: POLITIA	Estudiante de tercer semestre de la Maestría, Psicólogo, coordinador de Psicología de la U. Minuto de Dios. Grupo de Investigación: POLITIA	Estudiante de tercer semestre de la Maestría, Psicóloga, Grupo de Investigación: Evaluándonos.	Estudiante de tercer semestre de la Maestría, Licenciada en Educación Física, Grupo de investigación: evaluándonos.	Estudiante tesista de la Maestría, Licenciada en Educación Especial, Grupo inicial: Diversidad y equidad, Grupo actual: conocimiento profesional del profesor	Se realiza el grupo focal, con estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la maestría, en un espacio académico de Investigación.

ANEXO 3. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #1

TRANSCRIPCION # 1

FECHA: Viernes 13 de Junio de 2014

HORA: 9:00 am

LUGAR: Subdirección de Personal – Universidad Pedagógica Nacional

Datos del entrevistado:

Jorge González, Ingeniero de Sistemas, pregrado en Tecnología en sistemas Especialista en Bases de Datos, Especialista en Gerencia Social de la Educación, cursa segundo semestre de la Maestría en Educación de la UPN, su línea de investigación es POLITIA, políticas públicas en Educación Superior.

Investigadora (I): como le comentaba el propósito es que conversemos respecto a la estructura curricular del programa de la Maestría, entonces iniciemos...

Cuénteme un poco si conoce la estructura curricular de la Maestría.

Estudiante 1 (E1): si... digamos que cuando uno ingresa a la Maestría se le ofrece una malla curricular digamos distribuida en una serie de seminarios, en algunos casos comunes en otros casos complementarios y en otros específicos, y de acuerdo con ello pues obviamente el estudiante dentro de la línea de investigación se puede mover para optar por ejemplo por uno u otro complementario, uno u otro específico, pero sobre todo por uno u otro común, entonces digamos que no estamos sujetos a que la malla que nos ofrecen sea esa la que haya que tomar sino dentro de la malla total la malla curricular ofrecida lo que hacemos nosotros es movernos, es decir bueno, yo considero que para la línea que estoy viendo yo necesito como que seminario complementario no ver por ejemplo historia de la educación y pedagogía sino por ejemplo ver política de cobertura en la educación pública, porque pues yo estoy

trabajando todo lo que tiene que ver con la educación pública, y dentro de la política lo que tenga que ver con cobertura, lo que tenga que ver con calidad, lo que tenga que ver con pertinencia, con el aseguramiento de la calidad, con financiación, con diseño de política pues obviamente eso es lo que a mi digamos me atañe para desarrollar mi SPI, ósea mi línea y obviamente la línea de la parte de gestión porque en la parte de política hay un complemento grandísimo de todo lo de gestión.

I: bueno en ese sentido Jorge como concibe entonces la flexibilidad

E1: ósea a mí me parece que existe, hay flexibilidad de acuerdo con la oferta inicial porque pues obviamente al estudiante una vez va a comenzar su semestre lectivo se le ofrece una malla curricular que puede ser optativa en el momento de optar por inscribir los seminarios que se deben cursar, por ejemplo, para el semestre que viene porque entro a tercer semestre, se nos ofreció en el pre-registro una serie de seminarios y de acuerdo con nuestras posibilidades de tiempo y de interés optamos por ellos, entonces considero que es positivo el manejo que se le está dando a eso porque puede uno moverse no está uno como en la especialización que le dicen a uno son cinco y son esos, no hay como la forma de optar por uno, como en este caso, yo recordaba.

I: entonces cuales serían para usted las características de ese currículo flexible, de acuerdo a lo que me ha dicho la posibilidad de optar por uno u otro, cuáles son esas características la posibilidad de que el estudiante escoja? Que otras características?

E1: ósea primero es que el estudiante puede escoger, no es que sea un universo pues de oferta, pero digamos en algunos de los seminarios hay la posibilidad una o dos opciones, es decir yo como estudiante si me ponen dos seminarios x para tomar, puedo optar por uno de ellos, digamos dentro de la línea común, uno de ellos dentro de la línea complementaria, entonces digamos lo específico que atañe al programa está amarrado, pero lo común y lo complementario se puede optar puede escoger por el que el estudiante se acomode, es decir, en esa parte hay flexibilidad, y en esa parte hay la posibilidad de que el estudiante de acuerdo a su interés de acuerdo a su tiempo de acuerdo a su conveniencia y de acuerdo a la línea de investigación que esté estudiando opte por uno u otro seminario.

I: mencionaba usted anteriormente la especialización, que da una malla rígida, son estos y no otros, entonces considera usted que definitivamente la maestría en educación de la UPN si se destaca por tener un currículo flexible comparándolo con otros programas de formación posgradual?

E1: pues digamos que uno puede opinar, puede hacer un paralelo entre la especialización en gerencia social de la educación que es de la UPN y la maestría en Educación que es de la misma institución, entonces en una hay movilidad y en la otra hay rigidez ahí está la diferencia, en una se nos dice son cinco y son esas y en la otra se nos dice son cuatro seminarios pero de esos seminario usted escoge, le ofrecemos estos dos comunes, le ofrecemos estos dos complementarios escoja.

I: entonces esa flexibilidad es real, si se hace evidente en el momento en el que el estudiante opta por unos u otros seminarios no se queda en el discurso

E1: no, obviamente uno esperaría que todo el componente curricular que tiene un programa como la maestría en educación tuviese una gran variedad de oferta de seminarios optativos para el estudiante como lo sabemos muy bien uno tiene que completar unos mínimos pero dentro de esos mínimos hay un universo con el cual uno pueda moverse en mi caso personal, en este semestre me pude mover, en los semestres anteriores obviamente dentro de las temáticas pues se pudo ofrecer al estudiante la posibilidad de escogencia, desde luego, la condición siempre es el cupo estudiantil, allí de pronto si hay un problemita porque si yo para el semestre entrante quiero escoger una línea de gestión en un seminario complementario, y a esa línea de gestión se inscriben 50 estudiantes pues posiblemente no vaya a tener la oportunidad pero ese es un tema netamente logístico y administrativo y es que solamente se permiten un número determinado de estudiantes por seminario, ese es un problema.

I: entonces digamos que esta parte de la flexibilidad si apunta a la formación investigativa de los estudiantes, ese diseño curricular si le apunta a la formación de los estudiantes?

E1: desde luego, desde luego, si, ósea uno cuando comienza a ver los seminarios uno sabe que le apunta y que no le apunta, la mayoría de las cosas le apuntan, las cosas que no, por ejemplo un estudiante de la maestría que este en línea de investigación tal, toma un seminario común que lo está viendo otro estudiante de otra línea de investigación, entonces dos estudiantes se encuentran en ese seminario común, pero esos dos estudiantes se separan cuando se comienza a trabajar en la parte de núcleos complementarios y núcleos específicos

ahí es donde cada quien vamos seleccionando y nos vamos especializando en la línea de investigación en la que iniciamos.

I: a quien cree debería interesarle esta parte curricular, solo a los docentes que están interesados en el tema curricular, o cree usted que sería importante la participación de los estudiantes.

E1: ósea la construcción digamos del currículo, es una construcción de comunidad universitaria, no es un problema de los jefes de departamento, ni es un problema del vicerrector académico y ni es un problema de los profesores que están asignados a los programas, sino yo considero que es un problema que debe ser institucional para desarrollarlo, ¿porque? Porque desde luego una cosa es la mirada del estudiante otra cosa es la mirada del jefe del departamento, otra cosa diferente es la mirada del docente del programa y otra cosa es la mirada del administrativo que se encuentra en los procesos de planeación de la universidad, nosotros debemos estar sentados construyendo eso, porque es que esa es la manera, a mi juicio, de que se diseñe una verdadera política, es decir yo no puedo dictar política académica sin estar allá en la academia, pero yo no puedo comenzar a plasmar algo desde la academia sin estar digamos acá desde la gestión, entonces me parece que ese es un problema de todos.

I: esta pregunta se refiere más hacia si usted ha estado vinculado con ese diseño o ha participado en algún asunto que tenga que ver con esa construcción, o lo ve más desde afuera.

E1: digamos yo he tenido contacto con esa parte y contacto con las autoevaluaciones que hace la universidad para presentar digamos los informes que se estructuran desde la oficina de aseguramiento de la calidad, entonces en la oficina del aseguramiento de la calidad se construyen una serie de instrumentos que son inherentes a cada una de las dependencias de la universidad de acuerdo con las temáticas, entonces, he tenido que hacer algunos trabajos que tienen que ver con ello, se pregunta sobre el currículo, se pregunta sobre la estructura, se pregunta sobre el financiamiento, sobre espacios físicos, y cosas que le apuntan al mejoramiento de los programas en la universidad que le apuntan al aseguramiento de la calidad, que le apuntan a la renovación de registros calificados, porque es que el registro calificado no es problema solamente del programa que a veces aquí, no es que allá la profesora de psicopedagogía que mire a ver como hace...no la profesora de psicopedagogía necesita tener una infraestructura adecuada, necesita tener unos computadores en el

programa, necesita atender a unos estudiantes, necesita profesores para que dicte en esos programas.

I: usted si está relacionado con esa parte del currículo?

E1: cuando se nos han tomado ese tipo de variables, he colaborado con la oficina de aseguramiento de la calidad digamos en presentar mi percepción al respecto a mí me evaluaron este año, yo presente encuesta que se hizo desde aseguramiento de la calidad, no solamente de la maestría sino de toda la universidad porque eso es un conjunto y todo le apunta a.... nosotros le estamos apuntando a la misión de la universidad acá desde las oficinas de apoyo estamos coayundando a que eso se lleve de la mejor manera posible.

I: hemos conversado acerca de la posibilidad que tienen los estudiantes de movilizarse, pero más allá de eso como se materializa la flexibilidad en la práctica cotidiana? Desde el registro hasta que se termina el semestre? Como se hace real?

E1: uno conoce cuando le ofrecen a uno el pre-registro, cuando hay corte del semestre académico se nos ofrece a los estudiantes la posibilidad que hay para el siguiente semestre entonces cuando nos dan la posibilidad del siguiente semestre de acuerdo a los intereses de los estudiantes hay uno sabe que le ofrecen y porque optar, de acuerdo a la línea, de acuerdo al número de estudiantes, de acuerdo a la disponibilidad de los profesores, se me olvida esa parte, esa parte es importante obviamente los profesores tienen dos disponibilidades entonces, un profesor que dice mire lo le voy a dar un seminario de política pública aquí en Colombia, solamente tengo disponibilidad el miércoles de 5 a 9 señor estudiante decida.

I: cuales serían los aportes que usted haría para mejorar, cualificar esta parte de flexibilidad curricular del programa?

E1: yo creería que como mínimo dentro de la malla curricular cada uno de los semestres que se cursan como mínimo se debería optar por dos seminarios caracterizados, me explico, como a mí si yo voy a ver cuatro seminarios en un semestre académico se me debe ofrecer si es común darme dos posibilidades, si es complementario darme dos posibilidades, si es específico darme dos posibilidades, es decir para que haya la forma de optar a veces uno se encuentra con que le dicen no ese es el seminario que debe registrar, entonces uno ve gente de la línea 1, de la línea 5, de la línea 3, porque ve uno eso? Porque no hay más oferta hay dice uno no pues es que uno aquí viendo sociología, historia de la humanidad en el siglo 17,

esto que??? No tiene mucha coherencia, es por eso porque aún falta desarrollar más estrategias e movilidad en los seminarios que se ofrecen.

I: Jorge con los compañeros con los que usted está, compañeros de línea, de seminario, ¿usted conversa acerca de: oiga estoy viendo este seminario y no nada que ver o si aporta a mi proceso investigativo? Que conversan acerca de la parte curricular del programa?

E1: si si si, desde luego, uno cuando llega uno sabe quiénes son los de la línea de no entonces uno los conoce, uno pregunta: no yo soy de pedagogía, yo soy de evaluándonos, no yo soy de gestión, no yo soy de evaluación, y ¿Por qué esta acá?, no porque es que yo este es el seminario que tengo complementario este semestre, entonces uno observa eso, obviamente que el estudiante necesita un mínimo de créditos en el semestre académico, entonces para cumplir con el mínimo de créditos necesariamente toca optar por la malla curricular que a uno le ofrezcan independientemente de que sea o no pertinente para mi formación.

Yo vi en primer semestre unas cosas que nada que ver, en el segundo semestre ya la cosa cambió, temas que necesariamente le pegan a la línea de investigación, en este semestre yo tuve la oportunidad de moverme un poquito dentro de dos seminarios, por un complementario que es pertinente para mí y por un común que es pertinente para mí.

Existe esa preocupación, en los estudiantes esta la preocupación de que hay seminarios que no aportan nada a la formación ni al proyecto de investigación.

I: y de quien depende esa orientación? Digamos iniciando la maestría?

E1: Necesariamente yo considero que eso es una directriz que debe ser impartida desde la dirección del departamento a cada uno de los coordinadores del programa y de ser ejecutada directamente por cada uno de los directores de los seminarios de investigación, de los SPI, quien coordina cada una de las líneas pues debe decir, bueno que me van a entregar a mí, yo debo analizar y con el coordinador de la maestría la coherencia o no de lo que se oferta con las líneas de investigación, yo considero que ese es un problema de planeación académica

I: ¿los profesores de cada seminario si asumen esa flexibilidad dentro de los espacios académicos en cuanto al desarrollo del seminario?

E1: una vez se inicia el seminario desde luego que hay unas pautas hay unos objetivos que se trazan, pero desde luego hay unos acuerdos que se hacen con los estudiantes por ejemplo, unos acuerdos en cuanto a la forma en cómo se va a evaluar, en cuanto a las actividades que

se van a desarrollar, en cuanto a la fechas de entrega de la producción académica que se haga eso no merece imposición eso merece acuerdos y consensos entre el docente y el estudiante y aquí lo he vivido, claro porque una cosa es la expectativa del docente y otra la expectativa del estudiante, el estudiante acá es docente, es funcionario, es madre o padre de familia, no es residente en la ciudad, entonces hay que contar con los momentos y los tiempos del estudiante y del profesor porque no es tan fácil a veces.

I: Jorge el conocimiento acerca de las teorías curriculares es importante a la hora de diseñar el currículo?

E1: absolutamente, esa es la base, si uno no conoce la realidad si uno no conoce el entorno, si uno no conoce cómo se mueve la política, si uno no conoce cual son las orientaciones estratégicas de la universidad es muy difícil trabajar en esa parte, cuando se va a trabajar en currículo hay que conocer una serie de cosas para poder trabajar en ello, no se pueden cometer errores.

I: y en ese diseño, deberían ser parte importante los estudiantes?

E1: claro!!!! Porque quien se ve afectado por el currículo es el estudiante, uno como estudiante dice caramba pero es que esto no me aportó, o eso me aportó mucho o sería mejor en vez de esto haber puesto esto, yo en vez de este debí haber escogido otro con una orientación diferente, a mi juicio esa construcción debe ser participativo una construcción colegiada de funcionarios, de docentes y de estudiantes.

I: en ese sentido ¿cómo podría darse la dinámica de participación?

E1: primero que todo uno no debe planear sobre la ejecución del programa, eso la verdad eso no funciona no es bueno, uno debe planear desde la misma oferta que tiene la universidad, con base en lo que la universidad ofrece yo tendría la expectativa de tantos estudiantes y de tantos docentes y de tanta infraestructura. Yo que pensaría al respecto, debe haber un equipo interdisciplinario que se constituya en la universidad para trabajar los temas de planeación académica, en qué sentido, en el sentido de que los grupos interdisciplinarios se reúnan y comiencen a trabajar sobre las modificaciones o sobre la reestructuración de los programas académicos, eso debe ser del concurso de todos, no todos los estudiantes, ni todos los docentes, ni todos los administrativos, eso debe ser un grupo, digamos que desde la misma vicerrectora académica que es la responsable de cada uno de los departamentos se estructure para poder ver en que se puede mejorar, cuales son las líneas realmente pertinentes para la

universidad, de acuerdo a la misión de la universidad, a las expectativas de los estudiantes, de acuerdo a las expectativas de la misma sociedad, porque es que lo que se ofrece por ejemplo en pedagogía, no es pertinente, porque ellos siguen ahí con la misma malla curricular y eso no es, hoy día hay otras cosas, tener en cuenta las voces de los estudiantes somos los que vivimos eso, los que estamos ahí sentados, la voz del profesor, la voz del coordinador, la voz del jefe del departamento, la voz del decano, la voz del vicerrector académico, eso debe confluir a una serie de acuerdos y eso debe construir a un verdadero diseño de política.

I: no es más, si tenga alguna pregunta, algo que agregar, algún aporte...hemos abordado los criterios que hacen parte de la investigación, acerca de las percepciones que tienen los estudiantes acerca del tema tratado y es la flexibilidad curricular, digamos que también me interesa saber si entre los mismos estudiantes conversan acerca de los seminarios que se deben tomar, o los que se ofertan o quien les comunica a ustedes esa ruta o cómo se da la dinámica para elegir o tomar decisiones respecto al tema:

E1: el director de los SPI le muestra, bueno obviamente la universidad a través de la subdirección de admisiones y registro publica en el portal institucional la oferta de seminarios de cada uno de los programas, pero digamos que esto se materializa directamente con el docente que esta como director del seminario proyecto de investigación, ahí es cuando le dicen bueno señor estudiante para tercero tiene esto, para cuarto tiene esto, para primero tiene esto, entonces digamos en ese momento se da la interlocución directa del SPI y el estudiante.

I: a que lógica normativa, de política, responde esa característica flexible de los currículos, recordemos que antes los currículos eran o eran, pero ahora no, que considera usted

E1: yo en primera instancia diría que eso responde a las lógicas de la comunidad universitaria a las lógicas de las políticas del Ministerio de Educación Nacional, a la lógica de los intereses de los estudiantes y a la lógica de la sociedad globalizada que tenemos eso nos impacta a todos, yo creo que aquí los discursos antiglobalizadores y esas cosas no, uno ya aquí sentado ya en esto, con algunos años de experiencia se da cuenta que o uno entra ahí o entra, así como antes el currículo era obligatorio, rígido y único hoy día el currículo es abierto, el currículo es optativo, flexible, entonces así mismo son las cosas.

I: y para terminar Jorge un concepto de flexibilidad curricular de acuerdo a la experiencia que ha tenido como estudiante de la Maestría. A los ciclo que ha tenido de primero, segundo y entrando a tercer semestre.

E1: Ósea mi concepto de algo flexible tiene que ver con algo pertinente, con la pertinencia académica, tiene que ver necesariamente con la expectativa del estudiante, tiene que ver necesariamente con los intereses laborales y profesionales de los estudiantes porque cuando uno llega acá en ese momento tiene expectativas pero también tiene intereses, y eso se nos pregunta cuando llegamos, ¿por qué llegó usted acá? Porque usted como ingeniero está metido en un tema académico? Porque yo tengo unas expectativas y unos intereses profesionales, así mismo ese es el concepto de la flexibilización.

I: Jorge mil gracias por su tiempo, espero poder socializar los resultados el próximo semestre, llegara a su correo la invitación, porque toda la información de los estudiantes y la investigación debe generar algún impacto en el currículo de la maestría. No sé si quiere agregar algo, aportar...

E1: No, solamente que ojala este sea un insumo para que la Universidad siga en el proceso de transformación y de cambio, para que sea más competitiva en sus programas de posgrado, ahorita tenemos serios problemas de demandas de estudiantes, todo esto que se hace que sirva para que se analice al interior de los programas para mirar que está pasando, ojala que todos estos trabajos que se hacen por parte de los estudiantes le apunten al mejoramiento de la universidad, a la competitividad, yo sé que este es un término de administración, pero indudablemente esas son las dinámicas en las que estamos, la dinámica de la gestión, la dinámica de la administración, la dinámica de la planeación, del mejoramiento, porque es que hay que mejorar independiente que uno este casado o no con un discurso o con una política estamos hablando de currículo independientemente de si está bien y si no está bien revisemos que está mal hagamos ajustes para mejorar, eso es clave.

CATEGORIAS INDUCTIVAS

1. Movilidad
2. Oferta y toma de decisiones
3. Normalización de los seminarios
4. Intereses de los estudiantes
5. Intercambio de conocimiento

6. Actores en el diseño curricular
7. Acciones
8. Aportes de los seminarios al proyecto de investigación
9. Acompañamiento a estudiantes
10. Al interior de los seminarios
11. Perspectiva de cambio

ANEXO 4. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #2

TRANSCRIPCION # 2

FECHA: Jueves 19 de Junio de 2014

HORA: 9:00 am

LUGAR: Facultad de Psicología – Universidad Minuto de Dios

Datos del entrevistado:

Wilmar Jiménez, entro al tercer semestre, Línea de investigación POLITIA, Políticas en educación Superior, iniciamos un grupo de ocho estudiantes hace un año y actualmente estamos seis, soy Psicólogo de base, y actualmente el coordinador de Psicología de la Minuto.

Investigadora (I): Bueno como te comente el propósito de este diálogo y de la investigación es que conversemos acerca de la flexibilidad curricular en el programa de la Maestría en Educación de la UPN, inicialmente quisiera un poco acerca del proceso que has tenido en estos dos semestres acerca de la estructura curricular.

Estudiante 2 (E2): si pues al inicio fue complejo para entender la lógica, venia uno con otras lógicas distintas, en el primer semestre fue un poco confuso al momento de la inscripción de asignaturas y esto de la elección, aunque el profesor tutor, el profesor René Guevara, estuvo muy pendiente del grupo para que eligiéramos pertinentemente para que eligiéramos las asignaturas que convengan para la línea en la que nos inscribimos, eso nos ayudó creo que han sido cursos que nos han aportado desde todas las visiones, ya hoy lo entiende uno mejor, no digamos aleatoriamente que uno autónomamente vaya eligiendo de hecho que hubo un compañero que lo hizo de esa manera y es uno de los que uno ve un poquito como más envolatado no le hizo caso al tutor y queda uno como envolatado, los que hicimos caso en el buen sentido de la palabra pues estamos ubicados y para la línea, para el conocimiento y la formación creo que han sido muy pertinentes, este semestre que termina pues me pareció

chévere porque desde la facultad se lideró por el tutor las asignaturas cuáles deben ser, creo que allí hubo una flexibilidad de horarios, vimos horarios en la mañana y en la noche y nos facilitó digamos al grupo algunos compañeros que pueden en la mañana otros tuvimos en la noche y a mí personalmente me dejó satisfecho, no tuve problema, el extenderlo a cada quince al inicio nos enredamos estábamos como envoltados como no sé qué viene que hay que leer pero fue cuestión de orden y creo que terminamos bien y pues a mí me gusto. Igualmente los seminarios elegidos y referenciados a mí me dieron una luz tremenda, uno puede decir que en la línea de política ya uno entiende las lógicas y el trabajo que ha hecho el tutor a mí me ha parecido muy valioso, nos ha permitido la autonomía y que uno vaya encontrando esos espacios y bien. Ya en el servicio de la facultad, cada vez que he ido me han atendido muy bien, para mí ha sido muy claro yo por ejemplo no había activado el correo, y ahorita pues lo active y todas las dependencias me ayudaron y lo reviso continuamente pues ya estoy más enterado, no tengo como objeción para mí ha sido positivo.

I: de acuerdo con todo lo que comentas acerca de la posibilidad de escoger, la asesoría del director de SPI que es fundamental, a qué crees que se refiere esa flexibilidad a los horarios, a la posibilidad de escoger o...

E2: Pues pienso que en primera instancia lo posicionaría a las competencias y a la capacidad que tienen los que nos están acompañando, el grupo que ellos han formado en la facultad de educación en la Maestría yo pienso que por lo que uno intuye pues tienen debates interesantes y la posibilidad que ellos discutan y lo que puede ser pertinente para cada una de las líneas, el trabajo que hemos hecho por ejemplo el primer semestre fue muy chévere, tensionante pero chévere, nosotros terminamos el semestre y a los veinte días ya estábamos socializando en el conversatorio que el profesor Rene lidero, en donde participaron experto de Argentina, un mexicano, Romualdo... y nosotros pufff nos lanzamos allá y presentamos la propuesta y a que vino y las sugerencias y los llamados de atención muy chévere, y en este segundo semestre también fue algo similar lo que pasa es que bueno por horarios no nos benefició a nosotros porque como lo íbamos a exponer no llegó nadie pero los espacios se han abierto, obviamente porque todos trabajamos entonces en las noches la gente estuvo más dispuesta, entonces pienso que las personas que están liderando están muy dispuestas y abiertos a facilitarnos los cursos los seminarios, las temáticas, por cada uno de las líneas, lo otro es la apertura de la misma institución y la facultad, porque los profesores puede debatir pero la Facultad impone y no hace nada entonces pienso que existe una armonía chévere y el sistema

pues se ha puesto a disposición yo veo con optimismo eso, que nosotros que nos estamos formando estamos bien acompañados.

I: Significa entonces que la flexibilidad curricular si es real, que no se queda en el discurso si no que si se vive en los diferentes escenarios.

E2: Para mi experiencia y la del grupo si es real, y por ejemplo los horarios las propuestas para el próximo semestre ya con el profesor también nos orientó y nos lo envió, lo discutimos, genial cada uno si bien pertenecemos a la misma línea pues cada uno tiene una temática y un objeto de investigación distinto y el profesor logro ubicarnos a cada uno pertinentemente a donde a bien visto pues debemos estar entonces si porque hasta los sábados hay cursos en las mañanas, está abierto pal que quiera, como que no nos podemos quejar.

I: Bueno tú ya en el ámbito universitario, tienes la posibilidad de aportar y decir si el currículo de la Maestría se destaca de otros currículos de otras instituciones?

E2: yo creo que si, a mi algo que me ha encantado y se lo decía al profesor de la línea es que me permitieron darme cuenta de primero llegar a la Pedagógica, formarme en la Pedagógica y ahora en la Maestría, esa esencia no la he perdido y cuando estoy en los seminarios con los profesores ¿pienso que nos permiten eso el debate, que uno vaya y se revuelque con las lecturas, que uno los llame o les escriba ellos acuden y te sugieren se enriquece uno mucho esa ha sido mi experiencia totalmente satisfecho y hablo por los compañeros con los que he podido interactuar, obviamente algunos gustaran más que otros pero esa diversidad también es rica pero yo pensaría que si se vive la flexibilidad, en lo que yo he vivido en la Maestría total.

I: has tenido la posibilidad de participar en alguna socialización en donde puedas expresar tus puntos de vista acerca del tema curricular de la maestría?

E2: no, porque los tiempo a veces no me dan si llega toda la información de las cátedra magistrales que son un espacio interesante, lo viví en primer semestre cuando de los seminarios participamos, pero por los tiempos se me dificulta, cuando algunos viernes teníamos clase íbamos, pero no he podido estar en otros espacios.

I: los cambios que se hacen en cuanto a cambios y demás como te informas?

E2: el mismo tutor, director del SPI, y la facultad, independiente que antes no tenida habilitado el correo por mí, me llegaban los correos al institucional allí me informaban y

porque tenemos un buen grupo, alguno de los compañeros que se enteraba de algo nos compartía. el profesor ha estado muy pendiente.

I: Entonces la comunicación entre compañeros es muy eficiente y en este sentido que podrías decir de tus compañeros también perciben la flexibilidad curricular en la Maestría?

E2: yo creería que sí, de hecho tengo un compañero que en un primer momento vio unos seminarios diferentes a los que nos sugiere el tutor y quedo perdido, hubo una compañera hizo uno los viernes virtual entonces se ha movido existen diferentes posibilidades.

I: cuales crees son los aportes que podrías hacer a la parte curricular de la Maestría?

E2: hoy ninguno, para mi es perfecto, a mis condiciones, a mis posibilidades, a mis ocupaciones pues se ha acoplado perfectamente yo hoy no...

I: las dinámicas al interior de los seminarios, también responden a esa lógica de la flexibilidad curricular?

E2: es total, la interacción que se hace por ejemplo con otros profesores, por ejemplo el ejercicio que se hizo de la socialización tuvimos nosotros la posibilidad de estar presentes viendo los trabajos de otra línea con otros profesores, y se vuelve interesante la discusión los aportes, la otra visión que le pudimos dar a estos compañeros que expusieron entonces yo creo que eso es enriquecedor para todos y eso habla de un currículo flexible, no es solo la clase en el salón sino que hay diversidad, otros espacios, buscar otras alternativas compartir con otros expertos, una experiencia chévere, bonita que sucedió ahora es que un estudiante de doctorado fue dos clases completas y nos expuso su trabajo, y cuando el empieza en su discurso ya nosotros entendíamos la lógica de su trabajo, y pudimos retroalimentarlo y dinamizar su exposición y enriquecérsela además lo estaba evaluando su tutora, pudimos entrar en debates importantes y estábamos nosotros en Maestría segundo semestre con un estudiante de doctorado creo que ya está como en cuarto semestre, fue chévere y él también quedo muy satisfecho por el espacio de debate que se dio, la diversidad de opciones que le dimos, señalamientos, críticas y cosas positivas y para nosotros igualmente, eso para nosotros se complementa mucho más y aún más la flexibilidad curricular.

I: Consideras que los estudiantes deberían hacer parte del diseño curricular en la Maestría, y como se lograría?

E2: si claro, esas posibilidades de participación harán de los programas y los pondrán mucho más interesantes, pero depende del estudiante, de la capacidad, de la postura, que ayude como a eso, no podría ser cualquiera, ni ir allá simplemente por compromiso, creo que debe ser con argumentos, pienso que sí, pero siempre y cuando tenga un perfil que aporte realmente a la naturaleza y la génesis de la misma maestría entonces desde allí lo podría enriquecer.

I: a que lógica crees que responde esa característica flexible del currículo de la Maestría?

E2: Creo que responde a la misma lógica de los docentes, de la administración a la pertinencia de la formación a la misma esencia de cada una de las líneas, a la claridad que tenga el líder de la línea, de lo que quiere y pretende con su equipo y que transmita eso a los directores de la facultad y que lo puedan entender para que permitan eso, a la misma universidad pública que no coarte el pensamiento ni los debates ni la posibilidad de uno expresarse y manifestarse y poder enriquecer, pues para eso es la universidad para eso está, no que uno no pueda hablar, no que sea siéntese y repita no es una técnica es una universidad y el mismo énfasis de investigación que se tenga entonces es desarrollar las competencias pertinentes para... el investigador pues no puede tragarse las cosas entero, entonces pienso que pues al menos por lo que yo veo del perfil de los que me han orientado los seminarios pues lo cumple totalmente, y es gente con mucha experiencia con mucho recorrido en muchos contextos, pienso que eso enriquece la formación inmensamente, con posiciones distintas porque no convergen muchas pero también uno ve que hay respeto y dinámicas importantes.

I: entonces esa flexibilidad si ha aportado a tu formación a las expectativas que tenías o que tienes.

E2: totalmente, la Pedagógica en su Maestría este año que llevo 100% o 150% o 500% si se puede. Muy contento muy feliz. Mi sueño es terminar mi maestría, deambule un poco iniciando pero ahora ya tengo clara mi investigación y mi trabajo, entonces...

I: Bueno Wilmar, no sé si tengas algo que agregar...

E2: No pues como te decía mi sueño es terminar y apuntarle al doctorado pero en la Pedagógica, y esto depende de mí posicionamiento, ay si al iniciar las lógicas de la maestría el profesor nos orientó muy bien, pero hasta ahora lo comprendo, hace como quince días, hicimos el balance con el profesor de estos dos semestres, y en primer semestre uno si deambula mucho es complicado, viene uno con unos acumulados distintos, por ejemplo yo

soy Psicólogo y quiero llegar a la educación pero la educación a la línea de política son vacíos que uno no tiene entonces llegar y sentarse y entender a algunos compañeros les dio duro pero yo creo que ya los que estamos hoy eso está clarísimo, ósea está clarísimo para donde vamos para dónde va la línea y como genera esas dinámicas digamos que estamos en una armonía pues bastante significativa en el grupo, y los que llegan a aportar se siente una madurez bonita allí.

Los seminarios que he visto hasta el momento han aportado significativamente a mi proceso, de hecho uno que vi este semestre me ha servido aquí en mi trabajo y para entender algunas lógicas de la estructura del lugar donde trabajo y del cargo en el que estoy, entonces todo lo que he visto a nivel de Educación Superior pues es casi lo que respiro día a día, no solamente me está aportando para mi formación como magister sino que me sirve en la cotidianidad, totalmente pertinente todo lo que he visto en estos dos semestres y pues me facilita el trabajo algunas interacciones, para uno tomar decisiones, tomar distancia o acercarse, tomar posición.

I: Bueno Wilmar, muchas gracias por tu tiempo, por la disposición, yo estaré enviando correos apenas tenga el análisis de esta información, para que las personas que hicieron parte de la investigación conozcan cual fue el resultado...

E2: y como fue la respuesta de los estudiantes ante esta convocatoria que tu hiciste?

I: no pues la profesora Patricia López, solicito a Rosita enviarme algunos correos de estudiantes para que participaran en la investigación y de 25 correos, respondieron 5 estudiantes, entonces fíjate es paradójico, cuando uno investiga hace todo lo posible, pero cuando es llamado por un compañero a participar de una investigación la cosa cambia.

E2: Eso también es flexibilidad mira a donde estas, y eso lo permite la institución, sino no te hubieran dado los correos, pienso que con esto para que cerremos, un debe ser justo también creo que la institución nos ha permitido eso, pero la respuesta de nosotros y a veces decimos, no es que la institución blablablá pero no nos miramos ni nos evaluamos nosotros en relación a la institución, no es que usted nunca está, usted no contesta, usted no mira la cartelera, usted no va a ver las notas y después si damos varilla porque para eso si somos buenos y así no es... mire usted como se ha comportado al menos respóndale a la compañera mira no puedo, o puedo el 24 de diciembre, un domingo un lunes festivo...lo que sea en semana santa pero ni nos colaboramos...pero bueno esto es interesante.

I: bueno Wilmar muchas gracias por tu tiempo.

E2. Bueno buena suerte.

Categorías Inductivas

1. Movilidad
2. Acompañamiento a estudiantes
3. Aportes de los seminarios al proyecto de investigación
4. Perspectiva de cambio
5. Acciones
6. Intercambio de conocimiento
7. Al interior de los seminarios
8. Oferta y toma de decisiones
9. Interés del estudiante
10. Actores

ANEXO 5. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #3

TRANSCRIPCION # 3

FECHA: Jueves 19 de Junio de 2014

HORA: 6:00 am

LUGAR: Centro Comercial Iserra 100

Estudiante 3 (E3):

Mi nombre es Camila Soto, acabo de terminar segundo semestre y soy de la línea de Gestión Educativa y evaluación del grupo Evaluándonos.

Investigadora (I):

Bueno Camila, como ya han trascurrido dos semestres en la Maestría, quisiera que me cuentes como te ha parecido el currículo? Como que has logrado conocer un poco más a profundidad del tema?

C: Bueno lo que se hasta ahora, es que es un currículo flexible, que el nombre de las materias como núcleo si como un marco, que cada materia tiene muchas propuestas de seminario, pues eso a mí me ha parecido como muy interesante porque me ha permitido como ubicarme también en el proyecto de grado y dentro de mis mimos intereses porque a mí cuando estaba buscando la maestría en Educación me preocupaba un poco el hecho de ser psicóloga como llegar perdida a ver pedagogía o teorías que jmmmm pero no he podido conciliar, he podido aprender cosas de pedagogía pero también encontrar seminarios que me ofrecen la posibilidad de enriquecer mi carrera por la diversidad que hay, no es cuadrulado y tiene que ser esto sino esa diversidad.

I: significa entonces que tú retomas la flexibilidad como el abanico de posibilidades que ofrece a nivel de seminarios?

E3: si

I: en ese sentido Camila cuales crees tú que son las características de un currículo flexible?

E2: bueno primero esa, varias propuestas en los temas también flexibilidad en la didáctica, dentro de los seminarios, también como el grupo responda a los docentes creo que también se deben llevar los seminarios, si es un grupo que muestra mucho interés por el tema creo que es un grupo que se le pueden pedir más escritos o si son grupos muy visuales apoyar el curso en videos, creo que también eso hace parte de la flexibilidad. También podría ser la diversidad de horarios no siempre solo viernes y sábado y ya, si no la posibilidad de organizar unos tiempos, también toda la cantidad de profesores que hay en los distintos ejes de las distintas disciplinas, especialidades, maestrías, eso también creo que es otra característica.

I: Bueno haces referencia a la diversidad de la oferta... y eso también se hace real al interior de los seminarios?

E3: Pues la mayoría de seminarios me he dado cuenta que son estilo alemán, entonces la flexibilidad no sé si sea la misma porque la mayoría tienen ese estilo, de hacer lecturas, comentar en clase, exponer alguna idea y finalmente entregar un escrito o un ensayo, de pronto si se respeta el estilo del profesor a pesar de que sea seminario alemán algunos hacen exposiciones, otros de pronto son más magistrales, pero la flexibilidad que se cumpla dentro de la clase no creo que dentro de las dinámicas propias de la clase si sueles ser más tradicionales.

I: esa flexibilidad crees que le aporta a los procesos formativos de los estudiantes, investigativos a la cualificación posgradual?

E3: si porque la flexibilidad precisamente respeta y debe respetar los estilos cognitivos de cada uno, respetar la forma en que yo aprendo ósea la forma en que también puede haber ese dialogo con el profesor de acuerdo de como yo aprendo sí creo que aporta que nos cualifica, porque también nos da autonomía ósea no está encima de uno todo el tiempo, sino oportunidades para leer más, para de pronto leer las sugerencias que nos hacen los docentes u otros compañeros, también nos da como esa forma de ser conscientes de nuestras prácticas de poder saber que hay otras formas de pensar y otras formas de ver y también como tener posturas críticas frente a lo que se ve, a lo que se aprende o a lo que tenemos que ejercer como profesionales.

I: ¿a quién crees tú que debería interesarle el tema de la flexibilidad curricular?

E3: yo creo que a todos, yo creo que la flexibilidad curricular es una propuesta que tiene que ser casi que obligatoria hoy en día con las exigencias de la globalización y las demandas de la educación, porque no es un currículo cuadrículado, entonces en esa medida tiene que interesarnos a todos, como estudiantes nos tiene que mover a proponer seminarios, o a proponer dinámicas de curso a los docentes, y pues a los docentes también a tener la oportunidad de dar a conocer su propuestas investigativas de acuerdo a sus mismos intereses, porque muchos seminarios surgen de las investigaciones de los profesores y eso también enriquece la práctica cotidiana y científica también.

I: ¿crees que ese tema de la flexibilidad curricular si genera preocupación entre los estudiantes y los docentes que hacen parte de la maestría?

E3: en los docentes si lo he visto porque ellos se preocupan por cambiar sus seminarios semestre a semestre ósea no hacen lo mismo sino que tienen siempre nuevas propuestas no he visto un solo seminario que sea repetido o que se parezca o no he escuchado a compañeros que digan ayyy no este seminario es con el mismo profesor y es el mismo no! Por parte de los profesores si siento que existe preocupación por el tema curricular.

Y por parte de nosotros sí creo que hay de todo, tengo compañeros que está aquí porque tienen un convenio con el distrito y tienen que hacerlo, cumplen lo que tienen que cumplir y ya sea flexible o no eso no les importa, otros no lo hacen por los temas que les interesan sino por lo horarios que más se ajustan a sus tiempos, nada que ver con su tesis o con sus intereses o su formación o su práctica profesional, pero por ejemplo en mi caso si me preocupa ver seminarios que más le aporten a mis intereses como voy a enriquecer mi práctica pedagógica, que de verdad me va a servir para mi tesis y para enriquecer mi profesión que no solo es un seminario solo para aplicar a la tesis o tener un capítulo más de la tesis sino también para llevar a cabo en la práctica, a veces hay seminarios que sirven, a mí eso de la flexibilidad si ha sido un punto que me ha interesado porque me ha permitido aprender cosas que no sabía.

I: ¿Haz participado en alguna acción concreta en este caso que tenga que ver con la parte curricular?

E3: no en este momento no, solo he sido estudiante, ahhh pero si en la inscripción, yo elijo.

I: a bueno esa flexibilidad también se refleja allí, ¿cómo ha sido tu experiencia n el momento del registro de los seminarios?

E3: La flexibilidad se da primero por la posibilidad que tiene uno que escoger, lo que más se aproxima, de pronto se amarra un poco cuando ya se han inscrito lo que son pedagógico común, investigativo que de pronto te faltan ver específicos y hay uno común que se ve súper interesante pero pues ya está el cupo o ya toca establecer la prioridad con los específicos, entonces se queda uno con el sinsabor y sin ver el que le gustó, y así sea un tema para la tesis de pronto hay si ya se amarra uno a lo que le falta. En el desarrollo del semestre sí creo que cada compañero está inscrito y ve seminarios completamente diferentes y eso aporta y tiene visiones diferentes y pues al finalizar sí creo que se cumple esa expectativa de haber tenido esa mirada de otros enfoques y otras miradas de otros grupos eso también es chévere que uno puede meter seminarios de otros grupos y poder intercambiar posturas que lo enriquecen a uno.

I: ¿De qué manera te informas de los cambios que se presentan para el semestre que inicia?

E3: el correo electrónico lo que envían, por ejemplo los seminarios intensivos que hubo el semestre pasado fue por el correo, y pues ya cuando llega el correo acudo a mi tutor y él es el que me direcciona si si me sirve o no me sirve.

I: Dentro del grupo de estudiantes con los que compartes ¿se conversa acerca de los seminarios registrados para el semestre?

E3: si, con los compañeros se hacen sugerencias para el semestre siguiente de temáticas, durante el desarrollo del semestre si hay intercambio de información de lecturas de lo que se ha visto, se dice que podría aportarle mi seminario al de mis compañeros, en mi caso si lo comentamos y si vemos que hay diversidad y que se puede compartir definitivamente si se conversa y se comenta al interior de los grupos de compañeros.

I: ¿cuáles crees tú que son las acciones concretas que desde tu experiencia propicia la maestría para que uno como estudiante refiera que el currículo que tiene el programa realmente sea flexible?

E3: creo que los seminarios intensivos es una de ellas, por ejemplo el de la universidad de Reims de Francia, entonces la posibilidad de poder hacer una semana presencial intensiva y la otra en tiempo virtual pues eso es una flexibilidad total, también el hecho de acceder a la información sobre cátedras o seminarios que se realizan dentro del mismo departamento, también la posibilidad de conocer las investigaciones de los docentes de la maestría de poderse vincular a los proyectos de investigación de los grupos así sea como estudiante de

maestría o pues ya si está la posibilidad de pertenecer al grupo como tal también está abierta esa posibilidad, eso también es la flexibilidad y de poder también asociar la tesis con el proyecto mismo de investigación.

I: y ¿crees que los maestros asumen la flexibilidad como una manera de aportar a la formación de nosotros los estudiantes?

E3: si porque todos promueven que el tema que se trata en el seminario así sea de una línea específica procuremos hilarla con nuestros temas de interés y de la tesis, cada docente en la entregas finales, en los ensayos y en los escritos procuran orientar hacia el tema de uno así ellos no lo manejen o no este dentro de su campo pero si se enfocan hacia ello, no solo lo que dice su línea de investigación y ya.

I: ¿podrías identificar alguna tensión, algún aspecto que tu consideres un punto álgido a tratar dentro de tema de la flexibilidad curricular?

E3: no pues yo creo que es la única universidad que lo maneja de esta manera, de hecho yo estuve buscando y fue la que más se ajustó a mis intereses y por lo que me habían comentado.

I: en ese sentido cuanto crees tú que se destaca el currículo de la maestría a las ofertas de otras universidades de formación posgradual?

E3: mira yo la escogí por lo que me habían comentado, de hecho yo no entendía muy bien pedagógicos comunes, tu esperas encontrar: primer semestre, introducción a la investigación, que es pedagogía, epistemología de no sé qué..., pero aquí no entonces yo dije mmm como es eso??? Cuando en la primera inscripción de los seminarios ya es mucho más claro, creo que si fuera como yo lo pensaba se queda uno como miope en la formación en cambio aquí es diferente y es una ventaja frente a otras universidades total.

I: Y Camila cual sería un aporte que desde tu experiencia puedas dar al proceso curricular de la Maestría?

E3: bueno, algo que he vivido y es que el trabajo de cada uno de los seminarios le quitan a uno tiempo para trabajar en la tesis porque hay muchos escritos, muchas fichas, muchos resúmenes, yo sé que es trabajo de maestría y profundización pero si tendrían que buscar una manera de articularlo más, porque si se le va a uno el tiempo haciendo fichas, resúmenes para los seminarios, exposiciones, y se acabó el semestre y casi no delante de la tesis, y no por indisciplina sino porque de verdad se fue el tiempo en trabajos de los seminarios, creo que

ese es un punto de la flexibilidad, si como ser más flexible con esa parte o de pronto no sé cómo manejar el tema de las lecturas propias de un seminario sin exigir tanto tiempo sin cargarlo a uno tanto de trabajo. Porque si lo cargan a uno bastante.

I: consideras que el conocimiento es fundamental para el diseño de currículos flexibles?

E3: total, por ejemplo mi tesis en este preciso momento mi tesis se trata de lineamientos curriculares, propuestas y es con primera infancia, y es mi primer acercamiento al currículo y si no tuviera un tutor que supiera de currículo, sería imposible de enfocar la investigación sería un proceso de ensayo y error, si hay que conocer de currículo, hay que saber cómo es un currículo tradicional, como es un currículo práctico, como es un currículo... son los diferentes tipos de currículo, es fundamental para poder diseñar, implementar y fortalecer un currículo flexible sino se podría confundir flexibilidad de pronto con no hacer nada o con hacer mucho, y son esas personas quienes deben tomar decisiones al respecto, por responsabilidad social, claro rescatando cosas de lo que otras personas que no son expertas en currículo digan u opinen, en docencia... recoger sugerencias propuestas, pero ya al momento de sentarse y diseñar, planear son los que tienen la posibilidad de tomar decisiones porque son los expertos en el tema.

I: y cual consideras que sería el aporte de los estudiantes, crees que ellos también son importantes en ese diseño curricular?

E3: sí, creo que un primer acercamiento podría ser no sé cómo estrategia hacer grupos focales con los estudiantes y los cuales sus proyectos de investigación son acerca del currículo, porque ya tienen algún acercamiento y les puede interesar el tema de diseño curricular, obviamente haciendo una indagación general con todos, pero creo que los que no tienen en sus intereses currículo pues no se van a interesar por el tema curricular de la maestría, pero si por ejemplo yo tengo intereses por el currículo, todo el tiempo lo estoy pensando si se pueden convocar a grupos focales, a entrevistas como reunir ese interés común de los estudiantes.

I: y crees que los estudiantes deberían tener un papel más importante en ese diseño curricular?

E3: pues es difícil porque... de pronto como sugerencias o depende del perfil del estudiante porque de salir del pregrado de pronto a proponer temas para un posgrado, noooo se sale del alcance profesional, de las “competencias” a no ser que su perfil tal vez en sus trabajos, en el

colegio en donde labora ya haya tenido manejos curriculares o haya realizado especializaciones respecto al tema, definitivamente depende del perfil del estudiante.

I: bueno hemos conversado acerca del diseño y demás, pero Camila a que lógica crees que responde esto de la flexibilidad curricular?

E3: primero a la lógica de la globalización, ósea a la lógica económica neoliberal en la que nos estamos ahora, porque lo que se exige ahora una de las competencias laborales es la flexibilidad laboral, que tú puedas hacer muchas cosas efectivamente, eficazmente, que seas eficiente haciendo muchas cosas, que puedas tener dos, tres cargos al tiempo creo que esa flexibilidad viene de allí, también empezarte a formar en esa flexibilidad que no todo es rígido sino que te sepas mover en diferentes ambientes, también con toda la propuesta interdisciplinar, trasdisciplinar que hay ahora, tú no puedes ser psico rígido con tus conocimientos sino tienes que dialogar, tienes que des-aprender, aprender cosas eso es lo que es ahora el bum del conocimiento, la tecnología nos hace hacer flexibles, creo que a eso responde a esa lógica global que se está encarnando en nosotros.

I: Como ha aportado esa propuesta flexible en tus procesos de formación posgradual en la maestría, desde que iniciaste hasta ahora?

E3: mira he podido, por ejemplo en mi caso, adentrarme más en lo que es la pedagogía, entender más conceptos pedagógicos, mas estilos pedagógicos, estilos de investigación en educación, acercarme también o saber cómo hay docentes cualitativos y otros más cuantitativos, yo vengo de un enfoque cuantitativo 100% porque fui enfoque clínico, psicológico, muy estadístico, entonces ver cómo generar ese diálogo entre las dos posturas, para mí ha sido todo un aprendizaje me ha enriquecido mucho. De alguna forma reconciliarme con lo cualitativo porque no lo había hecho eso si me ha servido como todo ese bagaje que he tenido en estos dos semestres, apropiarme más de lo cualitativo y no tenerle miedo porque si ese enfoque cuantitativo es “pilas con eso” pero no ha sido como acercarme y ver su utilidad.

Ver también la pedagogía, lo que hay en pedagogía y su relación con la psicología pues es básica, ósea e ha tocado “ser flexible” en eso.

I: Esa flexibilidad le ha aportado a la formación de investigadores, como lo es la perspectiva de la Maestría?

E3: definitivamente, esto es una muestra de que un investigador tiene que ser flexible hoy en día, porque son grupos transdisciplinarios, interdisciplinarios, tu puedes estar en ciencias sociales pero necesitar muchos conceptos de la física que afectan tus conocimientos, para eso debes ser un profesional flexible con los conocimientos de otras disciplinas, entonces, si tu estas en un currículo en donde te mueves en las diferentes líneas de investigación pues vas enriqueciendo como esa forma de pensar, porque es que es formar un estilo de pensamiento frente a nuevas prácticas y frente a nuevas formas de pensar, conocimientos y ver como tenemos profesores de distintos estilos y todos son válidos y no pararse uno en sus propios paradigmas posturas y quien me quedo es movilizar esas creencias y entonces si definitivamente se relaciona con la investigación.

I: esto que comentas de alguna manera ¿ha permeado tus prácticas laborales, profesionales?

E3: uyyyy si, laborales definitivamente, yo soy psicóloga escolar, entonces es muy clínico, es una mirada muy de ciencia positivista, como me forme, entonces es aplicar test, aplicar pruebas psicológicas, niños que se dice que tienen trastornos de aprendizaje pero de pronto son estilos distintos, entonces en la psicología nos forman centrados en el usuario, siempre tú vas al estudiante, como ayudarlo, vas a observarlo en clase... cuando entre a la Maestría en Educación era ver cómo voy a hacer para ver que el currículo sea distinto para el estudiante y en la maestría me doy cuenta que hay prácticas pedagógicas docentes, entonces en donde trabajo di un giro para mirar al docente, yo nunca lo había visto, veía era al estudiante y al docente como un informante de lo que le pasa al estudiante, pero fue empezar a visibilizar al docente, su lenguaje, como lleva a los niños, como enseña, cuáles son sus prioridades ósea fue visibilizarlo, que desde mi pregrado no, no porque no existiera sino porque el enfoque era el estudiante, entonces me he enriquecido mucho, que el docente también piensa que vale la pena ser enseñado y aprendido, todas las creencias de los docentes, de hecho se le dio un vuelco a mi tesis yo no tenía practicas pedagógicas por ningún lado, cuando los docentes hacen cosas que son excelentes para el desarrollo neurológico lo que pasa es que no tienen o si tienen idea y medio lo apliquen, dije no pues toca mirar y no partir del hecho de que no saben cómo se está aplicando de pronto la neurología la neurociencia en la enseñanza, entonces eso sí ha cambiado mi perspectiva, bastante.

I: Bueno Camila para finalizar, quisiera que te arriesgaras a dar un concepto de flexibilidad curricular.

E3: Uyyyy, bueno el currículo flexible es aquel que le permite al estudiante aprender desde su estilo cognitivo, al docente enseñar desde sus propias prácticas y sus conocimientos y así poder generar un dialogo interdisciplinar o trasdisciplinar, creo que es eso.

I: muchas gracias, algo que agregar.

E3: no creo que ya dije todo, a ti muchas gracias porque creo que esto sí va a ser insumo para el programa y ojala, nos autoevaluemos.

Categorías Inductivas

1. Oferta y toma de decisiones
2. Aportes al proyecto de investigación
3. Intereses de los estudiantes
4. Dinámicas internas de los seminarios
5. Jornalización de los seminarios
6. Intercambio de conocimientos
7. Aportes a los procesos formativos
8. Perspectiva de cambio

ANEXO 6. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #4

TRANSCRIPCION # 4

FECHA: Viernes 20 de Junio de 2014

HORA: 10:00 am

LUGAR: Bienestar Universitario – Universidad San Martín

Estudiante 4 (E4):

Mi nombre es Diana Carolina Rojas, licenciada en Educación Física de pregrado, ahora paso al tercer semestre de la Maestría, estoy en Evaluación y Gestión educativa, la línea de investigación Evaluándonos, estoy allí porque la perspectiva crítica era el punto fuerte entonces allí me inscribí porque es el que más me interesa.

Investigadora (I): iniciemos con que me cuentes acerca de la estructura curricular de la Maestría, al pasaste dos semestres, entonces qué opinas al respecto?

E4: Digamos que la Maestría y a lo que le preste mucha atención fue a la oferta de los seminarios, las otras universidades tienen líneas de investigación, creo que como una o dos, son muy escasas y cuando uno entra acá a la maestría se da cuenta que son muchos énfasis y varias líneas de investigación, cada uno con un enfoque y con perspectivas muy claras, con una metodología de trabajo, con unos referentes muy concretos que hace que cuando uno ingrese uno tenga un abanico de posibilidades a la hora de registrar, evidentemente para todas las líneas y los énfasis hay unos seminarios por el tema de créditos, pero no se vuelve tan restringido, porque yo creí que por ser de la línea de investigación del grupo evaluándonos no podía ver un seminario de otras líneas que de alguna manera me iba a complementar y contribuir a mi proyecto que es de Educación Superior y que en el grupo evaluándonos no lo abordamos, están todos los seminarios de investigación, los seminarios específicos, comunes, complementarios fácilmente puede uno migrar de seminario en seminario y los créditos que uno debe cursar como mínimo.

I: y crees que esa estructura es flexible en la medida en que puede uno moverse?

E4: es flexible en la medida en que atiende las necesidades e intereses de uno, no lo restringe a uno en que – usted está en esta línea y tiene que ver solamente este seminario, solo tiene que compartir con estos compañeros y solo con estos maestros – sino que te permite uno: escoger los seminarios que favorezcan tu proyecto, dos: compartir con compañeros de diferentes niveles 1º, 2º, 3º, de diferentes líneas y seguramente permite que uno construya también a partir de las experiencias de otros compañeros. Cuando tu comienzas con los mismos compañeros los cuatro semestres, resulta siendo monótono, porque es saber durante dos años la misma experiencia de las mismas personas, me parece que a veces se vuelve un poco desordenada ósea no hay unos límites parece que todo es posible, si siento que es necesario restringirlo según la línea de investigación porque a mí me paso que tuve la posibilidad que tuve la oportunidad de ver un seminario que me construyo mucho en tanto que epistemología, metodología, de la enseñanza pero lo que hizo ese seminario fue ver otro punto de vista de mi proyecto de investigación y eso hace que se distorsione como que se comienza uno a confrontar y uno dice – pero porque ellos si ven eso y nosotros no – entonces sencillamente me dice el profe: Caro es que ellos ya son de una línea de investigación y tienen una forma de trabajo instaurada la tienen muy clara y sencillamente no son flexibles para concebir otras formas u otros autores, ahhh! Si no me explica eso el profesor estaba desestabilizada porque iba en contra de lo que yo estaba haciendo con mi proyecto y con la línea choco muchísimo.

I: A partir de esa experiencia, cuéntame cómo te ha ido con los otros seminarios, tu experiencia, tu vivir esa cotidianidad de los otros seminarios?

E4: Digamos que los seminarios son flexibles en la medida en que todos los estudiantes tienen la posibilidad de registrarlos y acceder, pero no son flexibles en el fondo porque el discurso que maneja el docente ya se sabe que está enfocada a una línea de investigación, ya tiene un marco de referencia, ya tiene unos sujetos, ya tiene un contexto, ya tiene una metodología, como que uno entra a ver ese abanico de posibilidades y mirar como que le aporta a uno y adaptarlo, los seminarios que yo he escogido todos son ajenos mi línea de investigación, son de Educación Superior e digamos que en la línea poco e trata este tema de la Educación Superior entonces como que choca, y son gente que se ha dedicado mucho al tema, entonces lo que yo hago es adaptar esos discursos a mi proyecto y tomar lo que me sirve, porque definitivamente hay cosas que ellos ya lo tienen muy claro e implementado dentro de su línea.

I: hasta qué punto entonces dirías entonces que si aporta esa flexibilidad curricular a los procesos formativos de los estudiantes?

E4: Yo considero que la Flexibilidad curricular... antes de hablar de flexibilidad curricular es necesario hablar de sujetos autónomos, y desafortunadamente no tenemos una cultura de autonomía entonces nos gusta que nos den todo masticadito que nos digan las cosas se hacen así, ah! su proyecto es así ah pues haga esto, como no tenemos procesos de autonomía cuando nos enfrentamos a esos choques sencillamente uno dice será que si me sirve o no me sirve ya como que lo obligan a uno, bueno póngase las pilas y uno mismo es el que hace eso de la selección de información de metodologías de todo, entonces es como relativa esa flexibilidad, depende mucho del estudiante.

El papel del tutor es fundamental, sería ideal que ellos lo orientaran a uno pero no lo hacen digamos que ellos ya tienen una teoría que deben replicar y de alguna manera, por ejemplo hablemos de globalización y educación entonces él decía, tenemos estos autores, miremos ustedes deciden en que les aporta para su trabajo pero eso es “miren ustedes” no es como sentémonos y miremos entre los dos como podemos o en un debate o en un foro podemos mirar como ese tema de la globalización y la educación se articula con su proyecto. Digamos que se quedan cortos los docentes a nivel de flexibilidad curricular en sus metodologías y resultan siendo transmisionistas.

I: crees que este tema de la flexibilidad curricular debería interesarle a quién? A los que diseñan el currículo flexible (expertos) o a los docentes de todo el programa o también a los estudiantes?

E4: yo considero que hablar de flexibilidad involucra a todos primero porque es una nueva forma de organización curricular, como es una nueva forma tiene cosas administrativas, financieras, económicas de fondo al hablar de F.C, seguramente en cuanto a gastos costos va a ser menor porque la gente va a poder rotar, migrar más fácil y no especializarse o especificarse en algo concreto. compete a los estudiantes porque obviamente necesitamos volvernos más autónomos, a nosotros nos gusta todo como muy dado entero llamémoslo así; de los docentes porque deben crear estrategias que hablen de F.C, si yo hablo de F.C tengo que ser flexible en las relaciones maestro estudiante, en los elementos en la didáctica que utilizo, debo ser flexible en el discurso pedagógico que manejo y tenemos docentes que definitivamente no lo son, por su estilo de enseñanza ya están enmarcados en un modelo tradicional por más que hablen de pedagogía crítica, les cuesta salirse de esas lógicas y la F.C

implica que los docentes también tengan un cambio por supuesto que las directivas que crearon ese modelo curricular flexible deben tener en cuenta los límites de esa F.C, desde donde inicia y hasta dónde puede llegar, no todo es posible, y parece que en la Maestría todo es posible, y no debería ser así; y si algún estudiante de pronto considera que su proyecto de investigación está en una línea que no es deberían buscarse estrategias muy prontas para que pueda migrar a donde esté más acorde a su proyecto de investigación y yo creo que muchos de estudiantes están en líneas de investigación erróneas, equivocadas quizás por asesoría, quizás porque nadie le ha orientado no los han acompañado porque cuando presento creyó que era esa línea y no, y eso es falta de seguimiento.

I: y en esa medida cual sería la propuesta para escuchar la voz de los estudiantes?

E4: la maestría habla de F.C en la propuesta académica que presenta a nosotros los estudiantes, entonces primero, los docentes tienen que apropiarse de que F.C está hablando la Maestría, porque si es de orden instrumental solamente para que sea altamente productivo o pueda migrar más fácil de un lugar a otro, ya uno le quedaría claro y la didáctica que utilice el docente pues iría acorde con eso, pero si los docentes no están sensibilizados sobre que es F.C según la propuesta del programa pues seguramente van en contravía, si nosotros como estudiantes a la hora de ingresar no nos dicen es que mire la maestría tienen un currículo flexible por estas razones, usted debe fortalecer estos aspectos seguramente ya uno sabe para dónde va, de hecho yo creo que muchos estudiantes se han estrellado con que “oiga como así que uno puede ver cualquier seminario???” y a uno quien le dice si está bien o está mal? Y es que realmente ese proceso no se hace, el tutor no lo hace, dicen que uno debe hacer el registro de los seminarios con previo acuerdo con el tutor y a la larga eso no se hace es uno quien escoge, le dan a uno el catálogo pero el tutor nunca se sienta con uno para ver que se puede registrar, y una de las falencias precisamente de la F.C, y hablando de la educación como mercado la Maestría está inmersa en un tema de cobertura entonces son 50 estudiantes para cinco tutores, ese tema de cobertura hace que la calidad y esa famosa F.C sea más como una falsa democratización de la educación y entonces no garantiza la permanencia del estudiante, ni la formación, sino estudie y haga como bulto y saque su proyecto y a eso si le hace falta más acompañamiento, un tutor con ocho o diez estudiantes? Nooo eso es desgaste para él y desgaste para uno, no hay calidad en el seguimiento por ejemplo en mi proyecto está mi tutor quien me orienta, pero yo sé que es un proceso mucho más autónomo de lo que yo haga de eso depende, si falta mayor guía.

I: Comentabas acerca de estudiantes que si se han estrellado en la maestría, conversan acerca de los seminarios que registran, si aporta o no?...

E4: mira uno siempre comenta acerca de los seminarios que toman otros compañeros como para tener una idea, y los que le recomienda uno por calidad del docente, en tanto a relaciones, ósea que podamos establecer un diálogo que pueda contribuir al desarrollo del proyecto, algunos preguntan más si deja o no trabajos, si es muy exigente... pero mis preguntas vas orientadas a saber si vale la pena dedicarle tiempo a un seminario que si va ayudar o no para el proyecto y a mi proyecto personal además... si lo hablamos mucho pero digamos que hay compañeros que inscriben un seminario más por horarios, porque no dejan tanto trabajo, porque no es exigente y dejan a un lado la verdadera intención de escoger un seminario que contribuya al proyecto, y yo diría que eso le pasa a la mayoría además porque hablando de la F.C, si bien tenemos una oferta grande de horarios pero también resulta siendo una limitante porque o son por la mañana o son por la noche o se acaban los cupos, entonces un seminario que uno quiere tomar que a uno le gustó, le parece genial, pero uno trabaja en la mañana y el seminario solo está por la mañana, definitivamente uno dice el seminario que si me aporta y me ayuda en mi proyecto de investigación no lo puedo tomar, entonces me toca tomar otro de relleno, entonces la F.C en cuanto a horarios es relativa, yo preferiría tener menor cantidad de seminarios pero ofertados en ambas jornadas, para que pueda acceder la gente de la mañana y de la tarde de la misma manera, y también a mí me parece que son muchos seminarios los que se ofertan ya me parecen muchos, cada línea debería hacer una evaluación finalizando cada semestre y decidir cuales se ofertan y porque, o de acuerdo a los intereses de los estudiantes, si es que yo veo muchas líneas ya me parece que es demasiado porque queda uno desconcertado y toca mirar de a poquito, y cuando no hay guía del tutor es más complicado, lo que separa a una línea de investigación y la otra en algo mínimo, entonces yo digo porque dos líneas de investigación no trabajan unidad o juntas, me parece que son cosas mínimas, parece que un seminario es como si un profesor dijera se me ocurrió un tema voy a trabajarlo para el próximo semestre, se vuelve como experimental, como ahhh si tengo este tema y hagámosle... pero yo digo cual es el sentido de esos seminarios y cuál es el aporte a las líneas de investigación?? Y lo que aportan para uno como estudiante, y yo he visto unos seminarios que uno dice: ni a mi proyecto ni a otro proyecto, no sé cuál es su función eso debería tener un mayor control.

I: Bueno y tu cuales crees que son esas acciones que genera la maestría que responden a la flexibilidad curricular, ya conversamos en torno a los seminarios, pero la F.C va más allá de los seminarios, entonces cuales crees que son esas acciones?

E4: mira tenemos muchas oportunidades de todo en la maestría, una de ellas es como las socializaciones, ya sea de los docentes cuando socializan sus libros de los tesisistas, si tenemos las posibilidades de un intercambio de saberes permanente, nunca esta uno excluido de un seminario de un congreso si hay una constante información de todo, en cuanto a la oferta de los seminarios la gente que no lo puede hacer presencial también lo puede hacer virtual y eso contribuye para muchas personas, tenemos la posibilidad de gente que trabaja intensamente y no puede ver algún seminario entonces tiene la posibilidad de asistir a los magistrales que también es otra posibilidad, o les homologan, también está la posibilidad de convenios con otras universidades y eso hace parte de la F.C no nos quedamos ensimismados en lo que es la pedagógica o en el aula de clase sino que también otras posibilidades aspectos...

Las relaciones entre los docentes y los estudiantes es muy abierta, y esa F.C allí si se evidencia, es muy dialogante, es muy tranquila, muy serena puede uno acercarse a varios docentes con respeto y responsabilidad, yo creo que es más por la vocación de los docentes, por ser la Pedagógica, siento que si existe una responsabilidad social fuerte y eso lo veo. En las didácticas curiosamente todavía siento que hace falta desprendernos de esas lógicas tradicionales es difícil, pueda que uno tenga los discursos pero en la didáctica y la metodología es difícil, todos los profesores manejan el seminario alemán, a veces uno dice será que no hay otras posibilidades de pensar una clase en maestría???? Infinitudes de herramientas uno puede implementar y parece que todo se reduce a una misma forma de dar la clase y si hablamos de F.C lo didáctico no da cuenta de eso, y es uno como estudiante quien lo experimenta todos los días en los seminarios.

Falta la sensibilidad de los docentes para cambiar las dinámicas en los seminarios.

I: este tema de la F.C, debería interesarle a quién? A los estudiantes a los maestros???

E4: creo que eso nos compete a todos y más nosotros formándonos en una maestría, pienso que si deberíamos ser más sensibles a lo que implican los procesos de flexibilidad curricular,

pero no F.C desde lo instrumental, de lo productivo que eso es digamos lo que nos han vendido, pienso que la F.C va más allá, son procesos de intercambio, de respeto, de comunicación, de tolerancia, para mi tiene un poco de valores por debajo y la gente se olvida por ende nos compete a los estudiantes, le compete a los docentes, a los directivos más que a nadie porque lo deben tener claro, además que como líderes deben tener la capacidad de orientar a sus maestros y a sus estudiantes para tratar un tema como la F.C y hablarlo en un mismo lenguaje, todos deberíamos estar hablando un mismo lenguaje...pero si no lo hay cada uno va a tener diversas interpretaciones de lo que significa la F.C, y darle claridades a uno como estudiante cuando inicia el proceso y ya uno sabe para dónde va, y de acuerdo a ello ubica los seminarios ya tiene un horizonte, yo lo de la F.C lo vine a descubrir en la práctica y el ejercicio de estudiante, yo dije wauuuu que chévere que no tengo que ir con mis 20 compañeros a los mismos seminarios sino puedo ir solita, puedo ir en mi proceso, pero también ese proceso favorece el individualismo ese es un punto que deberíamos pensar ¿Cómo hablar de F.C pensando en equipo? En una formación de maestría es muy individualista, desde los mismos proyectos de investigación, y entre menos me molesten pues mejor.

Yo creo que la maestría aun, no se ha pensado en serio esto de la F.C, como se volvió un término de moda así como las competencias se ha naturalizado esa palabra y se ha apropiado sin conocimiento, y se meten seminarios sin control, pero creo que hace falta un proceso de reflexión de conciencia de lo que implica hablar de F.C en el contexto colombiano y en el contexto de universidad pública porque de alguna manera eso marca la diferencia, y además es una universidad que forma educadores entonces en esa medida la connotación cambia, es diferente a las universidades de ingenierías porque nosotros estamos hablando de educación todo el tiempo entonces es nuestra propuesta de F.C, no es la que nos impone el MEN ni la que nos impone CNA, sino cual es la propuesta de lo que estudiamos y de lo que pensamos día a día y que se ofrece a la comunidad... yo no la siento clara, no sé si por desconocimiento o realmente si exista, porque si existiera una reflexión a profundidad, no habría el desborde de seminarios o esas faltas de didácticas, esas faltas que he mencionado antes, pienso que no se ha pensado con la rigurosidad del caso, se ha tomado a la ligera y si debería pensarse con más rigurosidad y que responda al propósito de la maestría y de los educadores, pienso que nosotros como la pedagógica como educadora de educadores no puede hablar de conceptos de currículo, evaluación, flexibilidad, de la misma manera cómo piensan universidades de orden mercantilista, me parece que nosotros debemos tener procesos reflexivos serios

rigurosos que trasciendan al ámbito nacional, y en eso nos hemos quedado muy cortos siempre criticamos pero no pasa nada.

Investigadora: hablamos de esas lógicas, ¿a qué lógica crees que responde esa F.C?

E4: con el tema de la globalización es evidente que entre más yo me pueda movilizar y tenga más apropiación de conocimientos seguramente voy a tener mayor capacidad para movilizarme a nivel laboral, intercambios universitarios, pero es porque ya tengo unas habilidades y tengo unos conocimientos que me permiten movilizarme, cuando hablamos de F.C, es romper con esas barreras, el asignaturismo que si yo era de ciencias naturales me movía solo allí, si yo me puedo formar de una manera integral me puedo movilizar, pero cuando uno se da cuenta, eso responde a la lógica productiva para una sociedad en que usted pueda rendir más, producir más, ser más eficaz, más eficiente y esas son lógicas de orden económico, financiero que están distanciadas del verdadero propósito de la educación, ya la educación se convierte en un elemento administrativo, financiero, productivo entonces se pierde eso bonito de la educación integral de poder formarme de acuerdo a lo que yo quiero pero me doy cuenta que si e formo para lo que yo quiero tiene unas consecuencias y me dicen ah!! Fórmate para lo que tú quieres pero tienes que rendirle a la sociedad y a la empresa.

I: bueno, para finalizar crees que en el trascurso de su formación en la maestría, el proceso te ha aportado en tu vida personal, profesional?

E4: total, yo en lo personal hago esa critica que has sido desbordados los seminarios pero me siento muy contenta de poder estar en lo que a mí me ha gustado y poder abordar los seminarios, porque yo quiero estar allí, independientemente del proyecto, pero los seminarios me los he disfrutado al máximo, les he sacado provecho a nivel profesional, a nivel del proyecto y a nivel personal, los docentes con los que he compartido son expertos son conocedores de los temas a tratar, independiente de las críticas de las didácticas, pero si ha logrado transformar formas de pensamiento en el ámbito educativo, me han confrontado con mi vida personal y profesional, y eso lo bonito de estudiar, pienso que más allá del título es el aprendizaje para la vida que debe replicarse en el hacer de nada me sirve criticar y hablar de todo si no soy coherente en mi práctica docente y hora me encuentro en un dialogo entre teoría y práctica en mi ejercicio profesional.

I: muchas gracias por el tiempo.

Categorías Inductivas

1. Oferta y toma de decisiones
2. Movilidad
3. Claridad en la apuesta por la flexibilidad curricular
4. Actores
5. Acompañamiento a estudiantes
6. Aportes al proceso de formación
7. Perspectiva de cambios
8. Dinámicas internas de los seminarios
9. Articulación de seminarios
10. Jornalización de seminarios
11. Aportes del seminario al proyecto de investigación
12. Intereses de los estudiantes
13. Intercambio de conocimiento

ANEXO 7. ENTREVISTA A PROFUNDIDAD #5

TRANSCRIPCION # 5

FECHA: Viernes 20 de Junio de 2014

HORA: 2:00 pm

LUGAR: Universidad Pedagógica Nacional

Datos del estudiante: estudiante tesista de la Maestría, inscrita inicialmente en la línea de Diversidad y equidad, pero tuve muchas dificultades con la asesoría del profesor tutor y me cambie a la línea de conocimiento profesional de profesor.

Investigadora (I): quisiera que iniciemos con que me cuentes ¿que conoces desde la estructura curricular de la maestría?

Estudiante 5 (E5): si tú me preguntas, tengo una noción muy vaga, yo sé que hay unos seminarios que son obligatorios y otros seminarios que son alternativos, o no sé si complementarios, no me acuerdo como se denomina en la propuesta que tiene la universidad; la experiencia que yo tuve fue una experiencia no muy grata porque siempre que yo inscribía los seminarios que son obligatorios para la línea no sé cuál era la estrategia o si mi tutor se dormía, o no lo hacía en las fechas, no sé pero el asunto era que siempre me tocaba a mí tomar otros seminarios porque se llenaban los cupos, no sé cuál era el asunto si era que había prioridades para los estudiantes de la línea o preferencias por algunos docentes, pero siempre me sucedía, el asunto en ese sentido no fue muy grato.

I: entonces en ese sentido la estructura no fu flexible?

E5: no fue flexible, en todo el recorrido de los cuatro semestres de los seminarios la experiencia no fue buena, cuando tú me hablas de flexibilidad curricular uno escucha y lo que entiende allí es que si el currículo es flexible es porque yo puedo optar por una propuesta u otra propuesta dependiendo pues de mis intereses pero más que optar yo por la propuesta es que me TOCA asumir la propuesta atendiendo a lo que te comento, a las inscripciones... y

eso sí que ocasionaba malestar para mí y para las compañeras a quienes les tocaba no ese seminario sino otro fue muy molesto.

I: bueno teniendo en cuenta la experiencia y de acuerdo a la nominación del currículo flexible, entonces que si sería un currículo flexible.

E5: mira por ejemplo, si son seminarios que yo debo tomar, no es válido que me digan no puede tomas ese seminario porque se llenó, eso no es flexibilidad curricular o entonces la oferta del seminario para el número de estudiantes que tiene la maestría no era o no sé qué problema había pero esa es la sensación que yo tengo que a mí me tocó ver esos seminarios obligatoriamente e ir cumpliendo en la medida en que hubo los cupos, por cumplir los créditos del semestre, pero eso no es flexible.

I: significa entonces que esos seminarios no aportaron a tu proyecto de investigación?

E5: es que mira, el problema mío, no sé si soy un caso particular, un caso excepcional, o lo que me sucedió a mi sea frecuente pero yo creo que si, por las conversaciones que en su momento tuve con algunos de mis compañeros de seminario, y además estoy teniendo una experiencia como intérprete en la Maestría de la Distrital y allá las cosas si son diferentes de las propuestas que se hacen, de lo que a los estudiantes les sucede con su formación, frente a sus proyectos de investigación, a las tutorías, frente a las orientaciones entonces tengo un punto de referencia, creo que no soy un caso único ni particular, sino que sucede frecuentemente, cuando yo estuve en una primera línea y luego me cambie, allí hubo como bueno unos seminarios que pues lógicamente sirven para la formación como profesora, como ser humano, pero que sirvieran para mi proyecto de grado definitivamente no, yo descubrí que la línea del conocimiento profesional del profesor me interesaba por un seminario que recibí y que no me acuerdo en este instante, allí yo descubrí como la perspectiva de investigación el campo profesional era la perspectiva de investigación que me interesaba previo a eso yo había hecho una cantidad de lecturas con el pensamiento del profesor y con el pensamiento del profesor y empecé a indagar acerca de si el pensamiento del profesor era lo mismo que el conocimiento profesional del profesor y el profe me dice no, no es lo mismo y fue cuando descubrí mi interés investigativo y vi que mi objeto de investigación estaba por ese lado se podía construir de una mejor manera, entonces el cambio y todo lo que me sucedió, hizo que tal vez me perdiera de muchas cosas de formación de la línea del conocimiento profesional pero yo puedo hablar de eso y es de mi proceso, independiente de la línea de investigación, la formación en investigación siento que es muy floja, muy débil en

la Maestría porque puede ser que se asuma que los estudiantes tienen un recorrido amplio en la parte investigativa, entonces si se asume esto sencillamente se dan documentos para que se recuerden las formas de investigar, métodos de investigación etcétera, pero no hay un trabajo planificado para que el estudiante a través de ciertas lecturas entienda que el objeto de investigación se construye no está dado, por ejemplo, pienso que el objeto si yo voy a indagar sobre esto y ya, y creo que ya está dado y resulta que no, tengo yo que construirlo y en ese proceso de construcción se hace necesario un maestro que este allí pendiente, asesorando, no hablo solamente del tutor sino de los profesores que están en los seminarios, los profesores que están en investigación, y es mirar y analizar que tanto están ellos atendiendo a las necesidades del programa y de los estudiantes además, de la investigación que uno está haciendo, creo que ellos están en otro cuento ellos ni se hablan, entonces la experiencia fue en ese sentido significativa para mí, y eso no es flexible, todos los maestros deberían ser coherentes con la propuesta que oferta el programa y siento que no es así, por la experiencia que estoy teniendo ahora en la Maestría de la Distrital yo veo que ellos se habla de investigación y el seminario de énfasis – así se denomina – hay una estrecha relación y la tutoría de trabajo de grado está relacionada, ven los autores en unos y otros espacios se ven los mismos autores se ve el hilo conductor el estudiante puede entender ellos se inscriben a una línea de investigación, entienden a los maestros en sus discursos, porque son coherentes todos con todos y las posturas y las posturas que hay, yo nada que ver realmente me sentí perdida en el limbo, perdí muchísimo tiempo, por fortuna ya he logrado un gran avance y confiando en lo que estoy terminando logro acabar este tormento, porque si ha sido tormentoso para mí.

Creo que en estos días decía alguien trabajo de grado que no se sufra, no es trabajo de grado y yo si entiendo la postura pero entre más facilito y entre más se hable de flexibilidad curricular más difícil es o yo no sé si dentro de este tema este haya la posibilidad de articular los seminarios, propuestas para que no se aíslen unos de los otros, sería más fácil se hace el tránsito del estudiante más sencillo. Si yo sé que se tiene que luchar pero es hacerlo más sencillo.

I: entonces para ti y desde tu perspectiva, consideras que hace falta una mayor orientación para el registro de seminarios y la dinámica propia de la maestría en la UPN?

E5: si, pero digamos mi caso por el cambio de línea pudo suceder, porque el tutor que tengo ahora, al contrario él se pasa de dar el acompañamiento, de comunicativo, de informar, de

orientar, esta todo el tiempo pendiente de sus estudiantes es un excelente maestro, pero yo no en donde se pueda dar ese proceso, en la inducción, en los SPI, en donde no sé, porque se asume que desde la información que se encuentra en la página de la universidad ya uno entendió las dinámicas de la maestría, y eso no es así!

I: y ¿cuál sería la propuesta? Porque la información que tengo es que si se hace una lección inaugural...

E5: me hiciste recordar con esa pregunta a mi anterior tutor, porque me tocaba llamarlo y decirle ese profe creo que hoy debo hacer la pre-inscripción de los seminarios para el semestre, y él me decía uyyyy si entonces nos vemos y cuadramos, si una cosa muy particular.

Yo no sé si desde esa sesión inicial que dan, no sé, porque uno puede decir que sí que entendió la propuesta pero tal vez si el tutor no está allí en ese momento ese es un personaje clave en todo el proceso formativo, para poder decirle no solo inscriba estas y ya, sino mire va en esta parte del proceso, si se afana si no se afana se le alarga, no sé cómo un poco más de seguimiento no solamente al trabajo de grado sino a los procesos que están viviendo los estudiantes y mirar de qué manera los seminarios que uno vaya a tomar si contribuya al proyecto de investigación, porque siento que si se conforman con la evaluación con el papel que uno llena, el profesor maravilloso o tal profesor desde mi postura no es tan maravilloso pero no pasa nada, no se tienen en cuenta la voz de los estudiantes eso no se visibiliza, entonces es complicado.

Por ejemplo yo vi ahora una materia que se llama Capitalismo Cognitivo, en mi primer semestre, me tocó verla porque no había más, yo fui a la primera clase y a la segunda dije Dios mío a mí me están hablando en chino, y yo me acerque a ella le comente, y la respuesta fue: tienes dos opciones, uno cancelar, y dos continuar, yo le dije: si señora continuo, esa fue mi respuesta, entonces yo lo que hice fue asesorarme de mi marido que sabe de eso, venga, escuche, lea a ver si lo que yo estoy entendiendo interpretando sirve o no sirve, es un seminario que valoro enormemente porque me abrió el pensamiento hacia ese tema de la globalización y esa perspectiva que es muy importante en este momento para los profesores, pero me costó mucho, lo molesto fue la respuesta porque la cosa no debería ser así, pero cuando uno se estrella con la realidad y lo logra uno mide el temple y mide la capacidad y muchas cosas de uno como ser humano, como profesional y demostrar que quiere sacar adelante sus estudios, entonces creo que es eso.

I: de acuerdo a esto, ¿la F.C no se materializa al interior de los seminarios?

E5: No es así, yo lo que pienso es que los profesores deben tener un trabajo más articulado, previo a la oferta y las temáticas, socializar sus propuestas de trabajo, mira yo tengo esto, tratamos temas parecidos, articular esos conocimientos, en qué medida estos seminarios si contribuyen a los proyectos de investigación de la línea de investigación, pero yo recuerdo otro seminario con otra profesora, de lúdica, no recuerdo ahora el nombre, mira maravilloso, me lo goce, pero en nada me contribuyo al trabajo del proyecto de grado, pero para mi formación profesional, personal excelente, pero si vamos a que como se piensa que los seminarios deben contribuir al proyecto de grado pues nada que ver, uno tendría que pensar, fue un transitar bastante complejo en la maestría desde mi experiencia.

I: ¿Crees tú que son los expertos entonces quienes deben diseñar los currículos con estas características flexibles? O que por el contrario que la voz de los estudiantes es importante?

E5: creo que es importante escuchar a los estudiantes esto debe movilizarse en los escenarios de la maestría, porque uno es que está viviendo la propuesta, haciendo realidad la propuesta, que desde el papel desde el escritorio se oferta. Entonces, no me parece que sean expertos en teoría curricular quienes diseñen, claro pueden dar las orientaciones y luces para su diseño y ejecución, como también mejorar las condiciones para mejorar una estructura curricular, pero pues son los profesores que hacen parte de la maestría los encargados de darle cuerpo a estas propuestas, quienes realmente tienen que hacerle seguimiento a esas propuestas para mirar que tan articuladas son que tan propicias son para la formación de los estudiantes, si son pertinentes con los objetivos que se propone el programa. Y lógicamente escuchar la voz de los estudiantes, y en ese diálogo dar mejoras, generar planes de acción para mejorar.

I: tuviste la experiencia de conversar con compañeros acerca de la F.C, y sus experiencias de formación en el programa

E5: Yo me acuerdo que el malestar y el sin sabor era lo que ya te comentaba, y es porque uno si está interesado en tomar x o y seminarios después de un tiempo le dicen a uno que no hay cupo, y la pregunta que circunda es porque cual es el criterio o la prelación que tiene el programa o el área administrativa, y si eso es tan frecuente cuales son las alternativas o las soluciones para no afectar los procesos de los estudiantes.

I: alguna vez tuviste la oportunidad de socializar tu propuesta de investigación, o asistir a escuchar propuestas de otros compañeros, o asistir a espacios diferentes a los seminarios?

E5: No en ese momento solo se daban las lecciones inaugurales al iniciar, que invitaban cada semestre, nada más.

I: para terminar quisiera que me dijeras un concepto de flexibilidad curricular.

E5: pensar en que un currículo es flexible se da en la medida que atienda a las necesidades y los intereses de formación de los estudiantes, si atiende a mis necesidades y a mis intereses sería un currículo flexible.

I: algo que se me había pasado y es, que como tienes la experiencia de la maestría en la distrital, crees que el currículo de la maestría se destaca por su carácter de flexibilidad?

E5: en la experiencia como intérprete de la Distrital, yo lo que he visto este semestre y el pasado es que es una maravilla, porque la articulación de los seminarios y como todo les va aportando para el trabajo de grado, entonces si yo hago un escrito en el seminario de investigación, eso ya queda para meterlo al trabajo de grado, entonces todo lo que van construyendo, desde el puesto que estoy yo que es como interprete me doy cuenta que la propuesta si ha sido pensada para que todo lo que los estudiantes realicen no se bote y sirva para el proyecto de grado, los profesores todo el tiempo piensan en el estudiante, en su proyecto de investigación y en la Pedagógica eso es lo que hace falta. Aterrada con lo maravilloso que puede ser una propuesta pensada desde la línea, los profesores hablen sobre los autores que proponen y como eso se articula con todo, como si entro a una línea de investigación es porque hay un grupo de profesores investigando en esa línea, que se puede articular con mis intenciones investigativas y que se deben orientar desde eso que se explica, ósea yo no entro a ser una isla apartada y mirar a ver que, noooo.

Definitivamente eso depende mucho del tutor, del acompañamiento que uno tenga en el proceso, de la dirección del SPI. No es solamente el hecho de plantearlo desde la teoría, y que los nombres de los seminarios sean llamativos si eso no se hace real al interior de estos nada que hacer.

I: muchas gracias por tu tiempo.

Categorías Inductivas

1. Oferta y toma de decisiones
2. Aportes a los procesos de formación
3. Aportes del seminario al proyecto de investigación

4. Intereses de los estudiantes

5. Acompañamiento a estudiantes

6. Articulación de seminarios

7. Actores

8. Claridad en la apuesta por la flexibilidad curricular

9. Acciones

ANEXO 8. GRUPO FOCAL

TRANSCRIPCION # 1 GRUPO FOCAL

FECHA: Martes 9 de Septiembre de 2014

HORA: 7:00 am

LUGAR: Universidad Pedagógica Nacional Sede posgrados Calle 57

Investigadora: Para iniciar quisiera que conversáramos acerca de la estructura curricular de la Maestría, que conocen, tal vez los que ya están en segundo, tercer semestre, nos compartan un poco.

Actor 4: Creo que está organizada en tres bloques, los seminarios comunes pedagógicos, los seminarios investigativos y común, en el que cada uno desarrolla lo que tiene que ver con la misma investigación que va a desarrollar aquí en la Maestría.

Actor 16: si pero cada uno de los seminarios tiene unos créditos y por semestre debemos ver unos mínimos para llegar al total de créditos de la Maestría.

I: ¿cómo es concebida dicha estructura, digamos que por el medio en el que nos desenvolvemos sabemos acerca de los currículos, este en particular como lo ven, como lo viven?

E5: pues yo tengo una apreciación porque cuando yo hice la especialización en la Distrital, nunca tuve que escoger, esto es, esto en este orden y ya, cuando llego aquí a la Maestría, en realidad me choco al principio porque bueno y ahora aquí ¿qué escojo? Y ¿Cómo? Y ¿por qué? Uno de los seminarios que estoy viendo ahora me lo recomendaron, otro lo escogí sencillamente por el horario y el otro fue realmente porque me gustaba, entonces digamos que la flexibilidad en ese sentido es esas diferentes opciones para uno orientarse a lo que le agrade, entonces yo veo que hay cierto tipo de facilidad para escoger algunos de los seminarios.

E4: eso tiene sus pro y sus contra creo yo dentro de mi experiencia de primer semestre, porque uno ingresa teniendo una idea vaga de la propuesta y a la luz de todos los seminarios que se ofertan realmente uno no sabe si va acertar o se va ir por otro lado del seminario que va a elegir, porque en la página cuelgan alguna información de los seminarios pero realmente

son documentos muy cortos, que no dan cuenta realmente de lo que son, pero realmente uno si necesitaría como una orientación más clara en cuanto a las posibilidades de seminarios y que vayan acorde a la propuesta que se presentó y la línea de investigación a la cual se inscribió.

E6: La verdad yo creo que es una flexibilidad aparente, la verdad es que uno cree que puede tomar los seminarios que cree le aportan al proceso de investigación y de formación y no es así, porque cuando uno los toma lo que dice la compañera es verdad, se supone que la metodología, las temáticas, los objetivos todo debe estar en la página y a veces ni siquiera uno puede acceder a la página o no están todavía, uno los toma y se da cuenta que no tiene nada que ver y le toco tomarlos porque los inscribió, entonces, que me hayan servido para mi proyecto de investigación de tesis, no, muy pocos, aunque no quiere decir que lo que uno aprende no sea muy importante y los seminarios le dejan a uno muchísimo no solamente para su quehacer pedagógico sino para la vida para su formación, pero me parece relevante eso, lástima pues de verdad que uno no pudiera tomar los que uno necesita.

E9: yo soy de tercer semestre y he visto que el problema es que no hay suficiente posibilidad de elección, como que en algunos momentos uno puede escoger uno u otro pero eso se va limitando nada mas con la línea de investigación uno a veces viene con una idea de hacer una investigación sobre un asunto y ya en tercer semestre ha cambiado de interés.

También yo veo que los directores dicen que tienen que ser por esa línea de investigación y a veces como que hay cierta presión a tomar determinados seminarios, sin embargo, pues también la postura que uno tome, yo personalmente hable con mi director de SPI y le dije yo quiero tomar este seminario, ella me dijo no que tomara menos seminarios, yo le dije no... igual el horario también cuenta, porque es distinto un seminario cada quince días a uno de cada ocho, a veces a uno se le recarga trabajo por tres, cuatro seminarios que tiene a la semana más el SPI.

La otra son los horarios, porque hay seminarios que son muy buenos pero se ofertan solamente en la tarde y algunos de nosotros que en la tarde es imposible tomarlos por nuestro trabajo, la flexibilidad existe pero es un término medio, no es 100%. Yo personalmente he podido elegir unos seminarios y principalmente es la parte personal que ha aprendido muchísimo que llena las expectativas y también eso responde a la personalidad de cada quien, pero entonces por ejemplo hay una líneas que a mí me parece que no están dando suficientes seminarios como a la que yo pertenezco, la línea en la que yo estoy es educación comunitaria

y me parece que es una línea que tiene pocos seminarios, uno habla con los profes y ellos dicen que lo que pasa es que están dedicados a la investigación o están dedicados a pregrado, entonces esa es una dificultad para uno ver seminarios, porque nos meten la idea que todos los seminarios deben ir enfocados al proyecto de tesis pero realmente es uno solo y eso, y los otros pues nos dan elementos de investigación, pienso que la parte de investigación ha sido muy buena y lo mismo los docentes de los seminarios.

E11: A mi si me parece muy interesante este tema de la flexibilidad curricular, pero me parece muy importante la orientación que el director genera con nosotros los estudiantes, porque el director, se supone que está ahí porque es una persona que sabe, entonces hay una confianza y esa persona le orienta a uno, porque uno de todas maneras depende de la experiencia que tenga de todas maneras es nuevo, entonces tener la confianza que esa persona le va a decir a uno más o menos que he puede servir dentro de la investigación que va a realizar, porque este tema no se trata de cultura general no más, sino de hacer una investigación o prepararnos para hacer investigación y en este caso en una línea específica, eso me parece que es fundamental frente a la flexibilidad, esa flexibilidad está limitada por nuestras condiciones personales entonces uno no podría tener una Universidad que se ajuste en los horarios, entonces bríndeme en el horario que yo tengo, entonces eso da muchas limitantes, la mayoría trabajamos no estamos de tiempo completo en la Maestría y eso nos limita, lo que dicen los compañeros, entonces si trabajamos en la jornada de la tarde, y hay seminarios interesantes pero que solo se ofertan en la tarde, entonces no los podemos tomar o por el contrario, lo mismo los sábados, hay seminarios muy buenos los sábados pero no podemos, entonces siempre está la limitante del tiempo pero yo creo que dentro de esa limitante muy interesante uno poder seguir una ruta y la orientación del directos de tesis.

I: en ese sentido, creo entonces que a todos nos ha pasado que no podemos por los horarios, que se llenan los cupos como lo han manifestado, ¿cuál sería la propuesta?

E3: en eso si tengo algo que decir y es que nosotras trabajamos en la tarde, a nosotras en la primera reunión que iban a tener en cuenta nuestros horarios laborales y se iban a adaptar los horarios, si los seminarios que se ofertan fueran a las 7:00 pm, alcanzaríamos a llegar, pero en este momento se está viviendo por ejemplo nos pasa algo curioso y es que tenemos seminario en la mañana, nos toca irnos a trabajar, y otro seminario que arranca a las 5:00 pm, el problema es que la Secretaría de Educación Nacional hizo un trabajo con las universidades

que iban a tener en cuenta los horarios de trabajo entonces si se cumpliera realmente y que por ejemplo a las 7:00pm empiezan los seminarios alcanzaríamos, pero en este momento a nosotros nos toca casi que salirse a escondidas del colegio porque legalmente los Rectores dicen no, que porque se habló que a ustedes les iban a tener en cuenta sus horarios, y es más hay universidades que sabemos que se ajustaron a esos horarios, y establecieron horarios para que no les afecte a los estudiantes, tengo compañeros y compañeras que nos cuentan, y nosotras quedamos como jmmmm no puede ser, es cumplir los acuerdos, que se dicten los mismos seminarios en la mañana y en la tarde para favorecer nuestros procesos, porque como decía un compañero es que nosotros los que trabajamos en la tarde estamos “fregados” porque siempre todas las opciones y los beneficios son para las personas que trabajan en la mañana, porque ellos en la tarde tienen el tiempo, cuando uno trabaja en la tarde como que la oferta no es la misma y nos tocó por cumplir con los créditos, es como cumplir los acuerdos, y para los de la mañana más oferta, y los que solo se pueden en la tarde pues tratar de ofertarlos a las 7:00 pm, para que alcancemos a llegar.

Cumplir los acuerdos establecidos desde la reunión que tuvo la Secretaría con la Universidad.

E5: Yo creo que todo esto de la flexibilidad también está sujeto a todas las dinámicas administrativas, porque bueno si es muy bacano pensar los espacios y todo eso pero eso también tiene que ver con el asunto administrativo que como decía la compañera pues no se puede adaptar como a lo que uno quisiera que fuera, también el asunto es ver como administrativamente se gestiona todas esas cosas que no necesariamente le compete a la Maestría sino una cosa de gestión.

I: Bueno, hemos conversado de los seminarios de la oferta...pero esta pregunta tiene que ver con los seminarios pero al interior de cada uno ¿creen que esa flexibilidad que se oferta se hace real al interior de los seminarios?

E9: A mí me parece que en un 80% no, porque los profesores tienen una línea epistemológica e ideológica y se centran en eso, yo he tenido la oportunidad de compartir dos seminarios con el mismo docente y el discurso de fondo es el mismo, yo lo cuestiono porque me parece que los profesores no están en función de la Maestría sino que aprovechan el campo en el cual tienen experiencia y lo que hacen es seguir en su mismo campo con sus mismos discursos, no dan otras posibilidades ni las muestran tampoco.

E4: Si yo estoy de acuerdo con la compañera uno llega a las clases y se supone que los profesores deben darle herramientas para que uno nutra su trabajo de investigación, pero la verdad es que se convierten en clases magistrales acerca del punto de vista muchas veces del docente acerca de..., si y eso limita lo que uno quiere hacer con su trabajo, entonces muchas veces me ha pasado y es que estamos en una clase en la que uno tiene que responder básicamente lo que el docente quiere escuchar y en un nivel de formación de Maestría es bien complejo que uno no pueda ser propositivo, argumentativo, si... digamos que para que las cosas vayan bien que uno logre pasar satisfactoriamente el seminario uno tenga que responder lo que el maestro quiere escuchar de los estudiantes.

I: en ese sentido, que podríamos decir acerca de la Flexibilidad, ¿aporta a los procesos de formación?

E12: yo diría que sí, de pronto difiero un poco de la experiencia que han tenido mis compañeros, yo pienso que pues en mi caso desde que llegue, desde la misma oferta, desde el mismo número de líneas nosotros tenemos la posibilidad de elegir desde la misma orientación con el tutor que hemos tenido, para nosotros esto ha sido una fortaleza porque nos ha orientado siempre, al inicio estaría de acuerdo con algunos comentarios porque uno se siente perdido como todos pero después uno se va ubicando, pero después uno empieza a enlazar cada uno de los seminarios, las temáticas, y se da cuenta que toda esta vaina va en la dirección desde lo que uno quiera investigar, entonces pienso que si en mi caso específico creo que todos los seminarios que he visto hasta la fecha han aportado y aportan todavía, recuerdo desde primer semestre y como los utilizo para nutrir el proyecto de investigación como me devuelvo, lo que estamos viendo ahora desde la perspectiva de cada docente, eso también es muy importante ver los diferentes discursos le enseña a uno a ver desde donde está parado y como hace esos vínculos. En mi caso particular ha sido valioso me ha permitido una posibilidad bastante amplia.

E16: ahora que los escucho a todos me siento afortunada, porque hasta el momento cada seminario que he tomado si lo he podido relacionar el uno con el otro respecto a lo que quiero trabajar, de hecho han permitido que me oriente un poco más, me ha quitado como esos vacíos que traía, me han aclarado cosas, solo tuve la eventualidad en cuanto a los horarios que quería tomar un seminario y cuando lo fui a registrar para mí no estaba le ayude a mi compañera y para ella si estaba, entonces como que quede mmm, me tome el trabajo de ver toda la oferta de los seminarios y leer programa por programa para así poder decidir cuál es el

que me aporta para el proyecto de investigación, pero me he dado cuenta y muchas veces pasa que uno lee una cosa, y a la hora de estar allí pues no cumplió con mis expectativas, pero creo que hasta el momento si creo que si han aportado a mi formación.

E8: de todas maneras creo que si hay flexibilidad porque en otros lugares ya está definido, y estos son los seminarios de primer semestre, y los horarios ya están establecidos, aquí podemos escoger, mal o bien pero podemos escoger, y pues es que también el énfasis es la investigación y a pesar de que exista una condición ideológica pues los profesores nos dan algunos elementos para investigación a nivel general, sin embargo, yo si quiero decir que yo noto en esta Maestría un vacío a nivel de pedagogía, mi interés general cuando entre a esta Maestría era ese pedagogía, bueno la investigación me gusta, pero mi interés era en si la pedagogía y aquí veo que la parte pedagógica son contados los seminarios.

E5: escuchándolos a todos y a todas yo aquí veo que esa flexibilidad tiene como dos caras a uno le puede ir bien o le puede ir fatal, digamos que cuando uno le apuesta al asunto de la flexibilidad pues debe considerar que si bien sus estudiantes pueden lograr muy buenos resultados también se puede generar todo lo contrario, entonces yo creo que en esa medida sería muy bueno que implementaran algún tipo de plan, medida, contingencia que pudiese como suplir ese lado negativo, porque el lado positivo pues no hay que hacerle nada pero entonces cuando pasa que todo lo que escojo, todo lo que selecciono me queda mal, no me aporta, me toco, como que en ese momento que medidas puede tomar la Universidad, yo lo desconozco no sé si lo hacen pero parece que eso no es importante para la Maestría y debería serlo.

E2: pues escuchando a mis compañeros y en mi experiencia personal, comparto con mis compañeros que ingresaron a otras maestrías por Cundinamarca y no tienen las posibilidades de tomar decisiones, lo que decía mis compañeros es muy cierto, todas las materias, los seminarios que uno tome le aportan de alguna manera, yo tengo la experiencia con un seminario que era sobre administración y yo decía pero noooo, pero era uno específico bueno lo tome, resulta que ya cuando empezó la clase ahí si hubo un aporte grandísimo para mí, a mí me parece que en ese sentido, así se equivoque uno, así los horarios no sea o no se acomoden a uno, pero que uno tenga la opción de tomar la decisión no que la Universidad tome la decisión como en los otros lados que le dicen a uno mire esta son las materias y ya y si no le sirve a uno pues da más rabia porque uno no toma la decisión la toma otro, en esa medida si siente pues que si se equivocó pues bueno fue una decisión propia, pero eso pasa

porque de pronto hace falta al comienzo un poco más de acompañamiento por parte de los profesores para que lo orienten a uno más a la hora de escoger, pero esa oportunidad de escoger bien o mal me parece fundamental en la parte de la flexibilidad en una carrera sobre todo cuando estamos trabajando en una carrera en las instituciones sobre todo por aquello de la inclusión toca hacer la flexibilización del currículo para que los chicos tome las cosas que les gustan que les llame la atención y eso cambia, y yo lo he vivido, cuando a los chicos se les obliga a tomar algo que no les gusta, eso pasa con nosotros.

E6: Yo creo que uno tome los seminarios porque le toca o porque no hay cupo, no significa que no le aporten a uno para su proyecto de investigación, porque a mí me ha pasado eso, yo he tenido clases con profesores geniales que siempre están pendientes, miren esto, esto les sirve para la introducción, esto para tal cosa... entonces falta uno también de organización que le ayuden para el proyecto de investigación, a veces uno no le pone cuidado a los profesores pero a la hora de estar ahí y escribir su proyecto ya no se acuerda de esas cosas y en esa medida pues a uno no le dan servido es importante organizarse.

E17: yo creo que los seminarios que uno selecciona pues obviamente la necesidad es que le aporten a la tesis, pero más allá es que le aporten a la persona y a su profesión, con respecto a los seminarios que cada uno desea tomar estrictamente de su línea yo la verdad no estoy de acuerdo porque las tesis no las vamos a socializar únicamente con las personas de nuestra línea, entonces es importante que personas de otras líneas conocerlos que nos conozcan, poder identificar, ah este profe es de esta línea, más o menos va por aquí, y eso también uno lo puede trabajar en las tesis en el momento de la sustentación.

I: Entonces consideran importante el acompañamiento del tutor?

E6: Si, es vital, a nosotros nos pasó que teníamos como un coordinador general, pero ya se han hecho dos cambios, nosotros quedamos perdidos pensamos en hacer una carta pero finalmente se llegaron a acuerdos con el tutor, pienso que estaríamos mucho más avanzados si no hubiéramos tenido tantos problemas con el tutor.

E16: si, de acuerdo, pienso que es fundamental porque cuando uno entra aquí a la Maestría se asume que uno ya sabe las cosas, que como usted ya está en un nivel de Maestría entonces ya debe saber las cosas y eso no es así, nosotros tenemos una buena directora de SPI, hay cosas que faltan pero eso está dentro del mismo proceso de aprendizaje, no siempre vamos a encontrar las cosas como todos quisiéramos que fueran, tenemos esa dinámica de ser flexible

para unas cosas de poder tener uno esa oportunidad de mejorar esos procesos académicos, porque como ya lo decían algunos compañeros en otras Maestrías esos son los horarios y ya, creo que también es rico tener ese abanico de oportunidades pero también es muy importante ese acompañamiento que se hace para que uno no quede a la deriva, cuando uno llega aquí como nuevo pues para uno todo es nuevo y está en la búsqueda de como encaminar su proceso de tesis, el acompañamiento del tutor es esencial en el proceso.

Y comparto lo que dice la compañera, porque independientemente de la línea en la que estamos, estamos en una Maestría de Educación, estamos cada uno en nuestra línea pero si deberíamos conocer esos procesos que hacen los otros porque implica que yo conozca que hace micro currículo, que hace comunitaria, que hacen desde la pedagogía urbana porque creo que si son procesos como independientes vamos a tener el mismo título, pero con procesos independientes.

I: ¿cuáles son las acciones que hace la Maestría, que responden a la flexibilidad?

E10: el semestre pasado tuvimos la oportunidad de estar en la socialización de los avances de tesis y me di cuenta que a pesar de que somos del mismo énfasis tenemos diferentes miradas, y con exigencias diferentes, entonces entre nosotros conversamos ¿cómo va a ser el momento de la sustentación de nuestras tesis? Porque si a esta línea le piden esto y para nosotros era desfasado, supongo que lo de nosotros también era desfasado para ellos, ósea no hay relación, no hay coherencia interna, a pesar de que somos del mismo énfasis.

Algo que veo espectacular y es que cada mes nos reunimos para ver los avances de los compañeros, en que vamos y eso es importante.

E6: si creo que los seminarios que se ofertan, los intercambios con el exterior otras universidades, nosotros tuvimos la oportunidad el semestre pasado de irnos para Brasil de intercambio, pues obviamente uno no puede por sus hijos pero otras personas me imagino que lo tomaron y eso me parece genial, la socialización de los seminarios.

E12: nosotros el semestre pasado tuvimos la oportunidad por gestión de nuestro director, de participar en un coloquio, invito un experto Argentino y uno Mexicano ellos nos evaluaron a los ocho que entramos más los cuatro que iban a los doce nos evaluaron las propuestas, esa fue la primera experiencia, luego tuvimos la socialización, dos socializaciones cada semestre hemos hecho un trabajo en ese orden de ideas, yo creo que también es importante rescatar los cursos magistrales eso también le permite a uno, pues cuando uno tiene la posibilidad de

asistir, de ampliar los horizontes. Si y es lo que decía la compañera hay convenios, intercambios.

E11: pero a mí me parece que de todas maneras falta en la socialización a veces uno esta tan metido en su cuento que no ve otras posibilidades, nosotros por ejemplo tuvimos un espacio de socialización y queríamos que nos escucharan otros que nos vieran y nos dijeran que cosas...sí. Desde la dirección estaba programado los seminarios y demás, entonces nosotros asistimos al del otro grupo, pero a de nuestro grupo nadie llegó, tal vez no fue del interés de las personas que estaban invitadas y no pudimos hacer la retroalimentación de otro grupo, pero yo ahí veo una cosa y es lo siguiente frente a los que se habla de coherencia al interior de los seminarios y es que pues en la maestría por ser maestría uno ve distintas maneras de ver las realidades, entonces por ejemplo tengo ahora la posibilidad de ver un seminario sobre otros investigadores, si! Desde la manera de ver desde Foucault, y nosotros tenemos otra perspectiva por nuestro director e investigador, pero es interesante en la medida en que uno puede ver esa misma realidad vista desde dos maneras diferentes que se pueden encontrar en puntos que pueden ser distintas eso me parece importante porque eso le da a uno criterios para decir si, funciona o no funciona y algo que decía la compañera: y es que cuando un tutor hace un seminario desde distintos tópicos él lo está cogiendo desde su manera desde donde él lo está mirando, entonces a veces resulta repetitivo pero tal vez no lo es tanto, él lo que esta es ahondando en esa manera como él aprendió, es consiente que va a investigar, yo creo que cuando nosotros cogemos los seminarios y es con esta misma persona, con el mismo profesor debemos también entender que esa persona ya es un investigador y que ya tiene una manera de mirar, cierto, hoy está mirando la Educación Superior, mañana va a mirar la financiación de la Educación superior pero desde esa mirada, entonces pues no sé, espero es más o menos lo que hace el investigador, él está cogiendo diferentes tópicos pero se para en su postura.

I: ¿Cuáles consideran ustedes que son las tensiones entre esa flexibilidad y la cotidianidad?

A5: yo creo que la principal tensión que surge es personal, y creo que obedecen más que todo a eso y a cosas que realmente nosotros no controlamos, digamos no controlamos como distribuyen los salones y todo lo demás, es una vaina que uno no puede como controlar, es una tensión que existe pero en la que uno no puede hacer mayor cosa. Y las otras son cosas muy personales, yo creo que cada uno tiene una manera de asumir lo que le llega, y las que no podemos mediar.

E9: yo he visto dos tensiones una entre la Secretaría de Educación Nacional y las universidades, yo tengo un compañero que está aquí en la maestría y él tiene una dificultad porque el SPI de él son los viernes por la tarde y el colegio le ha dicho que no le da ningún permiso pero la directora tampoco cambia su horario siempre ha estado de aquí para allá. Y la otra tensión que yo identifico es pues que a veces en el SPI también hay unas tensiones porque a veces el director nos quiere indicar unos caminos y quiere que nosotros lo sigamos como él lo dice, pero a veces nosotros vemos otras posibilidades y las manifestamos ya a él no le gusta.

E1: pues yo creo que toca mirar la subjetividad de nuestros tutores y que nos llevan un bagaje teórico muy amplio, lo digo por mí, son personas que cuando nos dan un concepto tienen el conocimiento de donde es su origen, cuando uno da una opinión que es empírica ellos empiezan a chocar con uno porque piden las fuentes para que eso que yo diga tenga validez, cuando uno se cierra en su tendencia y en su visión pues nunca va a ver lo que está frente a la nariz de uno, uno siempre va por su camino pero nunca se ha tomado el tiempo de buscar el origen de ese camino, para hacer investigación si no tenemos claros los conceptos las fuentes primarias estamos apenas en la punta e la investigación del empirismo esa es la tensión más grande que yo encuentro.

I: ¿a quién creen que debería interesarle el tema de la flexibilidad curricular?

E9, 7, 1, 10, 17...grupo en general: a todos

I: y como podría darse la dinámica de participación?

E5: yo aplicaría sencillamente el método de cómo funciona la democracia en este país, y lo haría por grupos, cada grupo tiene su representante, y cada grupo hará la autoevaluación con su representante, entonces me imagino que la primera medida uno podría actuar como estudiante es hablar con sus orientadores de SPI, que en algún momento pudieran reunirse todos hablar sobre las situaciones y así y ascendiendo en el asunto jerárquico para solucionar estas cosas, pues finalmente son los profesores de SPI los que ofertan los cursos de la flexibilidad entonces me imagino que ellos son los primeros en tomar decisiones y eso adicional de lo administrativo y todo eso.

E6: Nosotros hacemos al final del semestre una evaluación en unas hojas, y yo creo que eso se tiene en cuenta porque por ejemplo a nosotros nos cambiaron la tutora, debe ser que de algún manera eso sí genera impacto.

E16: es que cada programa tiene una renovación de registro y para esa renovación se debe tener en cuenta los diferentes componentes que están allí, digamos un poco factor administrativo, factor docente, pero también el factor de nosotros como estudiantes, y es allí en donde nosotros estamos subdivididos y tenemos de hecho un representante en el consejo del programa de la estructura jerárquica que tiene la maestría en general es como empezar a dar uso a esos elementos que tenemos como derechos pero también como deberes, porque a veces nos limitamos a venir cumplir con los requisitos de seminario y chao, pero no vivimos la universidad referente a otros aspectos, y también tiene que ver con un proceso que está inmerso en este momento y que es la acreditación de alta calidad entonces ahí también es donde nosotros tenemos también un derecho y un deber de ser partícipes de ese tipo de acciones, lo vivo como profesora de la universidad pero no como estudiante, por ejemplo la primera semana de participación al plan de desarrollo lo hice con mis estudiantes pero no lo hice como estudiante y esas son las oportunidades donde nosotros tenemos derecho voz y voto, donde podemos plantear otras alternativas y otras estrategias que permitan mejorar nuestros procesos pero si no hay un buen cual de comunicación pues dejamos que otros tomen las decisiones que nosotros debemos tomar.

I: ¿a qué lógica creen que responde esa flexibilidad curricular?

E4: yo creo que se debe pues a esas transformaciones sociales, a la globalización a que estamos en un devenir y coexistimos como seres cambiantes, diversos dinámicos, se debe a eso.

E6: yo pienso que tiene que ver con el reto que tienen ahora las universidades de competencia del mercado, entonces eso hace que sean flexibles en cuanto al currículo pues para que todas las personas se integren.

I: Ya para finalizar quisiera que me dieran un concepto de flexibilidad curricular

E3: como un conjunto de adaptaciones tenidas en cuenta y como hablados entre los diferentes actores de los que estamos aquí, entonces, estudiantes administrativos, docentes, directivos, buscando solucionar pues las necesidades básicas de las personas que están haciendo la maestría digamos las necesidades generales, porque hay cosas muy personales que no entraría allí, y hacer tal vez lo que hace la entidad privada, yo he trabajado con lo privado pues habla mucho de la satisfacción al cliente y el cliente son las personas que están siendo beneficiadas por este servicio y cuando se toma la opinión del cliente siempre se hace una

retroalimentación al finalizar donde se dice bueno que fue lo bueno y que le gustaría que mejorara, entonces se sientan los 18, que vamos a hacer para mejorar.

E4: la flexibilidad permite diferentes métodos para llegar a la meta, dentro del desarrollo de un objetivo permite también los cambios, podría decirse que también es una estrategia de innovación.

E16: yo lo asumo como una estrategia pensada desde la pedagogía para abrir un abanico de posibilidades al estudiante que le permita organizar un currículo acorde a las necesidades e intereses propios.

E7: yo creo que la flexibilidad es adaptar a las necesidades actuales en lo personal, económico, político, social, en todo.

E9: yo creo que tenemos que referirnos a primero que es el currículo para hablar un poco de flexibilidad, eso es salirse de lo homogéneo es dar otras posibilidades y yo creo que aparte del interés administrativo y económico también debe haber un interés pedagógico porque también he visto investigaciones que dicen que las personas tienen diferentes ritmos de aprendizaje diferentes formas de aprender, y por lo menos yo quiero resaltar un seminario que es virtual y es una forma que cada uno busca su tiempo, entonces uno no está sujeto a las carreras del colegio sino que cada uno busca su tiempo de meterse pero argumentando y es un seminario que me ha aportado mucho y he aprendido, entonces me parece que mirar la posibilidad de lo virtual también hace parte de la flexibilidad.

E17: yo veo esa estrategia de la flexibilidad como una forma para crear unos mínimos porque si bien no nos podemos ir a esa flexibilidad como cada uno quisiera desde sus necesidades personales, si por lo menos atender a unos mínimos que permitan mejorar el proceso.

ANEXO 9. CATEGORIAS Y CÓDIGOS PARA EL ANALISIS CUALITATIVO

Percepciones frente a la Flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN

No.	CATEGORIAS INDUCTIVAS	CÓDIGOS
1	Oferta y toma de decisiones	OFR-DCS
2	Movilidad	MOV
3	Claridad en la apuesta por la flexibilidad curricular	CLR-FC
4	Actores	AC
5	Acompañamiento a estudiantes	AC-EST
6	Aportes al proceso de formación	APR-FRM
7	Perspectiva de cambios	PRS-CAM
8	Dinámicas de los seminarios	DN-SMR
9	Articulación de seminarios	ART-SMR
10	Jornalización de seminarios	JR-SMR
11	Aportes al seminario proyecto de investigación	APR-SPI
12	Intereses de los estudiantes	INT-EST
13	Intercambio de conocimiento	INB-CON
14	Acciones	ACC
15	Administrativo y de gestión	AD-GS

ANEXO 10. CATEGORIA CREENCIAS

CATEGORIA DEDUCTIVA	POSICIONES AGRUPADAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS	CODIGOS
CREENCIAS	<p>-Malla curricular distribuida en una serie de seminarios, algunos comunes otros complementarios y otros específicos. El estudiante puede moverse de acuerdo a la línea de investigación en la que se encuentra.</p> <p>-Puede uno moverse, no está sujeto como en la especialización, que le dicen a uno son cinco y ya.</p> <p>-complejidad para entender la lógica.</p> <p>-la posibilidad de moverse, de hacerle caso al tutor.</p> <p>-están todos los seminarios de investigación, los seminarios específicos, comunes complementarios fácilmente puede uno migrar de seminario en seminario, y los créditos que uno debe cursar como mínimo.</p> <p>La gente puede migrar más fácil y esto disminuye costos.</p> <p>-</p>	Movilidad	MOV
	<p>-El estudiante tiene la posibilidad de escoger los seminarios que va a tomar, en los ejes complementarios e investigativos.</p> <p>-Tiene muchas propuestas de seminario, no es cuadrulado.</p> <p>-son muchos énfasis y muchas líneas de investigación cada uno con un enfoque y perspectivas muy claras.</p> <p>-los seminarios tienen metodologías muy claras, referentes concretos.</p> <p>-es tanta la oferta que me parece que a veces se vuelve desordenada. De pronto puede restringirse un poco por líneas de investigación.</p> <p>-la oferta es flexible en la medida en que todos los estudiantes tienen la posibilidad de registrarlos y acceder.</p> <p>-toca tomar otros seminarios porque se llenan los cupos.</p> <p>-definir y establecer si hay prioridades para el registro de los seminarios.</p> <p>-choca cuando uno inicia en el proceso, porque uno se pregunta ¿qué escojo? ¿Cómo lo escojo? ¿Por qué?...</p>	Oferta y toma de decisiones	OFR-DCS

	<p>-los seminarios los escojo porque me los recomiendan, otros por l horario y otros porque no había cupo.</p> <p>-la flexibilidad se manifiesta en ese sentido para que uno se oriente a lo que le agrada.</p> <p>-tiene sus pro y sus contra, se ingresa teniendo una idea vaga de la propuesta, uno no sabe si va acertar o no eligiendo x o y seminario, porque los documentos no dan cuenta de la propuesta que se desarrolla en el seminario.</p> <p>-flexibilidad aparente, pues se cree que uno puede tomar los seminarios que le aportan al proceso de investigación y de formación y no es así, la información antes de hacer el pre-registro no es suficiente está en la página y esa nunca funciona.</p>		
	<p>-Posibilidad que el estudiante de acuerdo a su interés, a su tiempo, a su conveniencia, a la línea de investigación opte por uno u otro seminario.</p> <p>-Ha respondido a mis intereses, soy psicóloga y no sabía nada de pedagogía, he aprendido mucho.</p> <p>-he podido enriquecer mi carrera.</p> <p>-es flexible en la medida que atiende a las necesidades e intereses de cada uno.</p> <p>-se ven seminarios que lo construyen a uno en investigación, epistemología, metodología de la enseñanza, pero que van en contra de la propuesta de investigación.</p> <p>-uno a veces dice ¿porque ellos ven esto y nosotros no?</p> <p>-se encuentran los intereses investigativos por seminarios “equivocados” por el registro y la falta de cupos, pero estos si direccionan el trabajo.</p> <p>-hace falta hacer énfasis en la investigación, se asume que ya somos expertos y eso no es cierto.</p> <p>- se limita la flexibilidad por las condiciones personales.</p> <p>. No se podría tener una Universidad que se ajuste en los horarios, la mayoría trabajamos no estamos de tiempo completo en la Maestría y eso nos limita.</p>	Intereses de los estudiantes	INT-EST

	<ul style="list-style-type: none"> -estudiantes que confluyen en los seminarios y que son de diferentes líneas de investigación. -La cantidad de profesores que tiene la maestría, de diferentes disciplinas, especialidades. -los seminarios no son los mismos semestre a semestre, los profesores se preocupan y los cambian, nuevas propuestas. Si hay preocupación por los profesores por el tema curricular. -compartir con compañeros de diferentes niveles. -se construye a través de experiencias con otros compañeros. -independiente de la línea en la que nos inscribimos, es la Maestría en Educación, deberíamos conocer los procesos que hacen los otros, tenemos el mismo título, pero en líneas diferentes. 	Intercambio de conocimiento	INB-CON
	<ul style="list-style-type: none"> -el currículo es una construcción de la comunidad universitaria -Es un problema institucional. -debe interesarle a todos. -involucra cosas administrativas, financieras, económicas. -son procesos de intercambio, de comunicación, de tolerancia por el otro y por mí mismo, le compete a docentes, a los directivos, porque son quienes orientan los procesos, para hablarlo en un mismo lenguaje. 	Actores	AC
	<ul style="list-style-type: none"> -el profesor tutor está muy pendiente. -lidera el tutor acerca de los seminarios que se deben elegir. -competencias y capacidad que tienen los que nos están acompañando. -personas dispuestas a facilitarnos los cursos, los seminarios. -apertura de la misma institución. .el sistema se pone a disposición del acompañamiento. -aunque tenemos diferentes temáticas para el proyecto de investigación, el profesor tutor logro orientarnos a cada uno en los seminarios que debemos estar. -se hace necesario el acompañamiento del tutor, de un maestro que este allí pendiente, y no solo el sino de los profesores de los seminarios, que estén 	Acompañamiento a estudiantes	AC.EST

	<p>más pendientes de que es lo que uno hace para a donde va.</p> <ul style="list-style-type: none"> -el docente tutor debe informar, avisar, estar pendiente de sus estudiantes. -hacer un acompañamiento más cercano a los estudiantes, no sé si desde el SPI, la inducción, se asume que la información está en la página de la Universidad y que además uno ya entendió las dinámicas de la maestría. -debe ser una directriz dada por el departamento y los tutores asumir las responsabilidades de acompañamiento -se necesita una orientación más clara en cuanto a la idea de los seminarios, y que sean acordes a la propuesta que se presentó y a la línea de investigación a la que uno se inscribió. -la orientación del maestro es clave, se supone que está allí porque sabe y en ese sentido, hay confianza. 		
	<ul style="list-style-type: none"> -flexibilidad en horarios, en la mañana y en la tarde, cada quince días, los sábados. -la cuestión es organizarse. -posibilidad de organizar uno como estudiante los tiempos. -los horarios también cuentan a la hora de elegir, no es lo mismo un seminario de cada ocho días, a un seminario de cada quince días, a uno se le recarga el trabajo de tres, cuatro seminarios más el SPI. 	Jornalización de seminarios	JR-SMR
	<ul style="list-style-type: none"> -La facultad siempre está dispuesta a colaborar en esas dinámicas. 	Perspectiva de cambios	PRS-CAM
	<ul style="list-style-type: none"> -los seminarios que tome me dieron una luz tremenda para mi proyecto de grado, y ya uno entiende las lógicas de la línea de investigación. -los seminarios permiten el debate. -que uno se revuelva con las lecturas. -los profesores brindan la posibilidad de que uno les escriba y ellos lo orientan. -Gracias a la oferta me ha permitido ubicarme en el proyecto de grado. -escoger los seminarios que favorezcan el proyecto. -los profesores tienen una forma de trabajo toca mirar lo que nos aporta y adaptarlo al proyecto de investigación 	Aportes de los seminarios al proyecto de investigación	APR-SPI

	<ul style="list-style-type: none"> -la mayoría del tiempo se toman seminarios que no aportan al proyecto de investigación, se toman porque TOCA. - se supone que los seminarios deben aportar al proceso de investigación pero no es así. 		
	<ul style="list-style-type: none"> -tienen debates interesantes los profesores de las líneas, es lo que uno intuye. -socialización de los proyectos de investigación en otros espacios que lo enriqueces. -aportan al proyecto de investigación. 	Articulación entre seminarios	ART-SMR
	<ul style="list-style-type: none"> -es total la flexibilidad curricular. -Flexibilidad al interior de los seminarios -todos son estilo alemán, hacen lecturas se comenta en clase y finalmente entregar un escrito, creo que al interior de las clases los profesores son más tradicionales. -las líneas de investigación tienen un trabajo instaurado, y eso uno debería saberlo para no chocar. -algunos docentes les cuesta salirse de las lógicas tradicionales, si hablamos de flexibilidad debe ser flexible la manera de relacionarse con los estudiantes, la didáctica, las estrategias, el discurso pedagógico, y algunos docentes no lo tienen. -tienen límites dentro de la flexibilidad curricular. Parece que todo es posible y no es así. -algunos maestros asumen que somos doctores como ellos y no adecuan sus discursos, ni su forma de dirigirse a los estudiantes, pareciera que no saben nada de la flexibilidad curricular. -los profesores tienen una línea epistemológica e ideológica y se centran en eso. -se cree que los profesores no están en función de la Maestría, sino que aprovechan el campo en el cual tienen experiencia y lo que hacen es seguir en su mismo campo con los mismos discursos, no dan otras opciones ni las muestran tampoco. 	Dinámicas internas de los seminarios	DN-SMR

	<ul style="list-style-type: none"> -respetar y debe respetar los estilos cognitivos de los estudiantes. -El diálogo con los profesores, no están encima de uno todo el tiempo. -Nos dan autonomía y eso me forma como persona. -nos dan la posibilidad de ser consientes a la hora de estar en nuestras prácticas cotidianas, entender que hay otras formas de pensar, otras formas de ver. -tener posturas críticas frente a lo que se ve. -los profesores también dan a conocer sus propuestas investigativas y eso también nos forma, muchos de los seminarios son investigaciones de los profesores eso enriquece la práctica pedagógica y cotidiana. -depende de los estudiantes y sus procesos de autonomía. -definitivamente aportan como profesional en mi formación como ser humano, pero no al proyecto de investigación. -para mi proyecto profesional y personal excelente. -aportan los seminarios para mi proceso personal y profesional, le dejan a uno muchísimo...también aprendizaje para la vida para su formación. 	<p>Aportes a los procesos de formación</p>	<p>APR-FRM</p>
--	--	--	----------------

ANEXO 11. CATEGORIA ACTITUDES

CATEGORIA DEDUCTIVA	POSICIONES AGRUPADAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS	CODIGOS
ACTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> -participo desde la oficina de aseguramiento de la calidad en términos de las percepciones no solo de la Maestría sino de toda la Universidad. -las cátedras magistrales, son una buena excusa para enterarse de actualidad pedagógica y lo que se está haciendo en la maestría. -uno se entera de los cambios por el correo institucional. -los grupos están bien consolidados tan pronto uno se entera de algo le informa al grupo. -deberían a la hora de ingresar explicarnos como funciona, y así uno no se estrella ni pierde tiempo valiosos para el proyecto de investigación. - oportunidad de participar en la socialización de los avances de investigación de otros grupos, aún hace falta acciones, se hacen muy poco por pequeñas iniciativas de los grupos. - se ofrecen intercambios en el exterior y eso es importante y hace parte de la flexibilidad curricular. -participación en coloquios con invitados internacionales. 	Acciones	ACC
	<ul style="list-style-type: none"> -cuando le ofrecen el pre-registro, cuando hay terminación del semestre, se nos ofrece la posibilidad para el siguiente semestre. -tener en cuenta la disponibilidad, el número de estudiantes. -cuando decido porque optar. -materializar la oferta ofreciendo dos seminarios por cada temática que se va a manejar. .se paga la primiparada registrando seminarios que nada que ver con uno. -en el momento en el que registro los seminarios yo elijo, pero eso se empaña cuando ya están los cupos llenos, y peor cuando es el tema de su tesis. -cada línea debería actuar al final del semestre para evaluar los seminarios que se propones y cuales le aportan a la línea de investigación es muy grande la oferta. 	Oferta y toma de decisiones	OFR-DCS

	<p>-se encuentra uno con gente de otras líneas de investigación, porque no se tuvo elección por los cupos.</p> <p>-se mueve uno en los seminarios pertinentes, pero es segundo semestre.</p> <p>-se deben desarrollar más estrategias de movilidad en los seminarios que se ofertan, uno ve gente de otras líneas que nada que ver con ellos, nada de pertinencia.</p>	Movilidad	MOV
	<p>-se conversa con los compañeros de diferentes líneas acerca de la oferta y de los seminarios que cada uno ve en el semestre, y los que le recomiendan y los que no.</p> <p>-se habla de todo tomar este espacio, independientemente de que sea o no pertinente para mi formación y para mi proyecto de investigación.</p> <p>-existe la preocupación entre nosotros los estudiantes y es encontrar seminarios que no aportan nada a la formación ni al proyecto de investigación.</p> <p>-en los seminarios los profesores promueven hilar los temas al proyecto de investigación.</p> <p>-se conversa con los compañeros de los seminarios y cuáles recomiendan o cuáles no.</p>	Aportes de los seminarios al proyecto de investigación	APR-SPI
	<p>-se llegan a acuerdos con los maestros, eso no merece imposición.</p> <p>-se conversa de cómo se va a evaluar, las actividades a desarrollar, fechas de entrega de trabajos, se llega a consensos.</p> <p>-los estudiantes de la maestría también son profesores, madres, padres, funcionarios y en los seminarios si hay flexibilidad si uno no está de acuerdo con algo lo dice y se llega a acuerdos.</p> <p>-la mayoría de las veces los trabajos de los seminarios le quitan a uno tiempo para el trabajo en el proyecto de investigación.</p> <p>-Hace falta que los profesores se desprendan de las lógicas tradicionales.</p> <p>-La didáctica y la metodología de las clases son tradicionales, nada que ver con la flexibilidad curricular.</p>	Dinámicas internas de los seminarios	DN-SMR
	<p>-uno se sienta con el tutor y evalúa los seminarios a tomar para el próximo semestre, ya uno decide si lo toma o lo deja, teniendo en cuenta las</p>	Acompañamiento a estudiantes	AC-EST

	<p>consecuencias para el proceso que uno lleva en la Maestría.</p> <ul style="list-style-type: none"> -se siente la compañía y la madurez del grupo del SPI, hay armonía con el profesor. -el tutor avisa por el correo de los eventos, seminarios, cursos etc., que hay. -el tutor debería dedicarle tiempo a uno para aconsejarlo acerca de los seminarios que puede tomar. -el tutor debe hacer el acompañamiento a ocho, diez estudiantes y el tiempo no alcanza, todo por el tema de la cobertura. 		
	<ul style="list-style-type: none"> -socialización de proyectos de investigación del doctorado, con nosotros estudiantes de maestría. -se recién aportes al proyecto y también críticas y eso es flexibilidad, son las lógicas del programa. -entender las lógicas del discurso de los compañeros porque estamos en lo mismo y hablamos el mismo lenguaje. -cada compañero se inscribe en diferentes seminarios y eso aporta a los procesos de formación. -uno puede registrar seminarios de otros grupos y poder intercambiar posturas. -entre los compañeros se comparten lecturas. -conversamos acerca de los seminarios y coincidimos que hay diversidad pero que se restringe a la hora en que se llenan los cupos. 	Intercambio de conocimiento	INB-CON
	<ul style="list-style-type: none"> -se confronta con los profesores y los mimos compañeros y se da cuenta que si le aporta mis intereses de formación. -se propones seminarios intensivos y eso responde a los intereses de nosotros, y si le llama la atención pues uno se inscribe. -se accede a información sobre cátedras, seminarios. -poderse vincular a los proyectos que ya tiene los docentes de acuerdo a mis intereses. -articular la tesis al grupo de investigación. - se identifica una tensión principal y es la personal, obedece a cosas que nosotros los estudiantes no controlamos. -a veces se ven tensiones en los SPI, el director nos quiere llevar por un 	Intereses de los estudiantes	INT-EST

	camino y nosotros vemos otras posibilidades pero no les gusta.		
	<ul style="list-style-type: none"> -compañeros que eligen los seminarios más por horarios que por intereses. -es mejor tener menor cantidad de seminarios pero que se ofrezcan en las dos jornadas o más posibilidades para que uno no se quede sin verlo. -en un principio para los de la SED, se dijo que se iba a tener en cuenta los horarios pero no ha sido así, nos escapamos de las instituciones para alcanzar a llegar a seminarios de las 5:00pm. Parecemos ladrones, para no dejarnos pillar de los rectores. - deberían ofertarse los mismos seminarios en la mañana y en la tarde para tener las mismas posibilidades de escoger, porque los que trabajamos en la tarde estamos “fregados”, siempre todas las opciones están en la mañana. 	Jornalización de seminarios	JR-SMR
	<ul style="list-style-type: none"> -no se trabaja de manera conjunta, parece que la línea que separa las líneas de investigación es muy gruesa. -cada línea reunirse y mirar que seminarios si y cuales no o proponer para realmente le aporten la formación de nosotros los estudiantes. 	Articulación entre seminarios	ART-SMR
	<ul style="list-style-type: none"> -tenemos la oportunidad de asistir a socializaciones de proyectos de grado, sustentaciones. .socialización de los libros, esa información la envían al correo. -seminarios intensivos y homologaciones. -responsabilidad social fuerte, por el dialogo que se maneja con los profesores. 	Perspectiva de cambios	PRS-CAM
	<ul style="list-style-type: none"> -esto de la flexibilidad está sujeto a todas las dinámicas administrativas, es ver cómo se gestiona todo lo “bonito” que se piensan los profesores: los espacios, y todo eso. -existe tensión entre la SED y las Universidades, no se ponen de acuerdo con las exigencias y los compromisos y los acuerdos. <p>El caso de un compañero que tiene el SPI en la tarde, pero en la tarde trabaja, pero además la directora tampoco es flexible en cambiar su horario o ver otras posibilidades.</p>	Administrativo y gestión	AD-GS

ANEXO 12. CATEGORIA CONOCIMIENTOS

CATEGORIA DEDUCTIVA	POSICIONES AGRUPADAS	CATEGORIAS INDUCTIVAS	CODIGOS
CONOCIMIENTOS	<p>-cuando se va a trabajar en currículo es importante conocer acerca del tema, una serie de características, funciones, no se pueden cometer errores.</p> <p>- el que se afecta directamente en el diseño curricular es el estudiante, uno dice “caramba esto no me aportó”.</p> <p>Esta construcción curricular debe ser una construcción participativa colegiada entre funcionarios, docentes y estudiantes.</p> <p>-debe crearse un grupo o equipo interdisciplinario que se constituya en la universidad para trabajar el tema de planeación académica, para que se reúnan y comiencen a trabajar sobre las modificaciones o sobre la reestructuración de los programas académicos.</p> <p>No todos los docentes, ni todos los administrativos, debe ser un grupo seleccionado con anterioridad, y eso deberían hacerlo las directivas.</p> <p>-tener en cuenta las expectativas de los estudiantes, somos los que vivimos eso, los que estamos ahí sentados, la voz de los profesores, del coordinador...</p> <p>-depende de los estudiantes, de la capacidad de la postura, no puede ser cualquiera, la voz de los estudiantes debe ser llevada con argumentos, con aportes para el crecimiento de la misma Maestría.</p> <p>-a la hora de sentarse, planear, propones son los profesores que saben de currículo quienes pueden tomar decisiones, son los expertos en el tema, no desligando las líneas e intereses de los estudiantes.</p> <p>-se pueden hacer grupos focales al finalizar el semestre en los</p>	Actores	AC

	seminarios, para conocer las expectativas, sentires de los estudiantes, y que alguien, recoja información y planear al respecto. También entrevistas a profundidad. -		
	-responde a las lógicas de la comunidad universitaria, a las lógicas del Ministerio de Educación Nacional, a las lógicas de los intereses de los estudiantes y a la lógica de la sociedad globalizada. -responde a la misma esencia de las líneas de investigación, a la claridad que tenga el líder. Una universidad que no coarte el pensamiento, ni los debates, ni la posibilidad de uno expresarse, de manifestar y poder enriquecerse. -empezarse a mover en la lógica de la flexibilidad, el mundo lo exige, que te sepas mover en diversos ambientes. -se trata de romper esquemas instaurados en nuestro pensamiento, aprender a dialogar con otros saberes y conocimientos y eso es la lógica de la globalización. .responde a lógicas de eficiencia, eficacia, lógicas de orden económico también, pero debemos estar en esa lógica y no dejarnos convencer, mantener la reflexión, el análisis de la educación y trascender al ámbito internacional.	Perspectiva de cambio	PRS-CAM
	-Antes el currículo era obligatorio, rígido, único...hoy día el currículo es abierto, el currículo es optativo, flexible. -se rompen las barreras del asignaturismo y esto incide directamente en ámbitos laborales y personales también.	Movilidad	MOV
	-lo flexible tiene que ver con algo pertinente, pertinencia académica. -tiene que ver con las expectativas de los estudiantes. Tiene que ver con los intereses personales y profesionales de	Intereses de los estudiantes	INT-EST

	<p>los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -le permite al estudiante aprender desde su estilo cognitivo. -al docente a enseñar desde sus propias prácticas y cuestionarse dinámicas de las clases, así lograr generar diálogos interdisciplinarios entre conocimientos. -más allá del título es el aprendizaje para la vida que debe ser coherente con mi práctica docente. - se entiende como un conjunto de adaptaciones tenidas en cuenta para lograr, “la satisfacción del cliente” y eso es de acuerdo a las necesidades e intereses de nosotros los estudiantes. 		
	<ul style="list-style-type: none"> -profesores con mucha experiencia, eso enriquece la formación, con diferentes posiciones y eso hace parte de esa flexibilidad. -aportes de diferentes puntos de vista y todos son válidos, no centrarse en sus propios intereses y pensamientos sino intercambiar perspectivas con otros colegas. 	Intercambio de conocimiento	INB-CON
	<ul style="list-style-type: none"> -Ser flexible en la formación con la que vengo, e incorporar una nueva y totalmente diferente a la de la educación, los enfoques cualitativos, reconciliación total con lo educativo. -enriqueces la forma de pensar, es formar una nueva perspectiva frente a nuevas prácticas. -Aporte total, a mi proceso como ser humano y profesional. - 	Aportes a los procesos formativos	APR-FRM
	<ul style="list-style-type: none"> -los profesores de la maestría deben tener claridades de los que implica la flexibilidad curricular en el programa -darle claridades a uno como estudiante primíparo que viene de otras lógicas. -tomarse en serio el tema de la FC, e indagar que es lo que está pasando con nosotros que somos quienes la vivimos todos los días. - 	Claridad en la apuesta por la FC	CLR-FC

ANEXO 13
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INSTRUMENTO - GRUPO FOCAL

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El propósito de esta entrevista es poder conversar acerca de la percepción que usted tiene sobre la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la autoevaluación institucional.

Esta es una investigación que se viene adelantando en la Maestría con fines académicos, por lo tanto le garantizamos confidencialidad y reserva de la información que nos pueda proporcionar. Por otra parte y con el ánimo de garantizar altos niveles de veracidad, le pido sea lo más objetivo y sincero posible.

Solicito su autorización para grabar ésta conversación y así no perder información valiosa. ¿Tiene alguna pregunta antes de iniciar?

Para comenzar quisiera saber:

✓ **CREENCIAS**

1. ¿Conoce a la estructura curricular de la Maestría en educación de la universidad?
2. ¿cómo concibe dicha estructura?
3. ¿A qué cree usted que se refiere la flexibilidad?
4. De acuerdo a ello, ¿qué considera es la flexibilidad curricular?

5. ¿Cuáles cree o considera son las características de un currículo para que se le denomine flexible?
6. Considera que en el diario vivir como estudiante de la Maestría y de acuerdo a su experiencia ¿la flexibilidad curricular es “real” en los escenarios de formación a lo largo del proceso?
7. ¿Considera que el tema de la flexibilidad curricular genera preocupación en la comunidad académica y polémica entre los maestros?

✓ **ACTITUDES**

8. En la práctica cotidiana, ¿Cómo se materializa la flexibilidad curricular en los escenarios formativos? Desde el momento de los registros, hasta la finalización de los seminarios.
9. ¿Cuáles serían los aportes que usted como estudiante haría para cualificar, mejorar, la flexibilidad curricular en el programa de la Maestría?
10. ¿De qué manera se informa acerca de los cambios, directrices, que afectan su proceso de formación como estudiante de la Maestría?
11. De acuerdo a las dinámicas de la Maestría y la apuesta por formar maestros investigadores, ¿conversa con otros maestros estudiantes acerca de la manera como la flexibilidad curricular se piensa en la formación de docentes? ¿de que tratan esas conversaciones?
12. ¿Cuáles son las acciones concretas que se realizan en el programa que usted considera, responden al carácter flexible del currículo?

13. De acuerdo a su experiencia como estudiante ¿considera que los maestros de cada uno de los seminarios asumen la flexibilidad curricular como una manera de apostarle a la formación de los estudiantes?
14. ¿cuáles considera son las tensiones que se generan entre la flexibilidad curricular y los espacios reales y cotidianos?

✓ **CONOCIMIENTOS**

15. De acuerdo a su formación profesional ¿cree que el conocimiento académico se constituye en un elemento fundamental para el diseño curricular? ¿Por qué?
16. ¿De qué manera la flexibilidad curricular del programa, aporta a sus procesos formativos a lo largo de ciclo de la Maestría?
17. ¿Cómo se define la flexibilidad curricular de la Maestría en relación con los procesos formativos de los estudiantes?
18. Considera usted que ¿son los maestros expertos en teorías curriculares quienes deberían tomar decisiones respecto al diseño curricular de la Maestría?
19. De acuerdo a su formación profesional ¿A qué lógica responde la característica flexible del currículo en la Maestría en Educación de la UPN? ¿aporta a los procesos pedagógicos e investigativos que persigue el programa?

- Preguntas emergentes

ANEXO 14
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
INSTRUMENTO – ENTREVISTA A PROFUNDIDAD
GUION DE ENTREVISTA

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

El propósito de esta entrevista es poder conversar acerca de la percepción que usted tiene sobre la flexibilidad curricular de la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, en el marco de la autoevaluación institucional.

Esta es una investigación que se viene adelantando en la Maestría con fines académicos, por lo tanto le garantizamos confidencialidad y reserva de la información que nos pueda proporcionar. Por otra parte y con el ánimo de garantizar altos niveles de veracidad, le pido sea lo más objetivo y sincero posible.

Solicito su autorización para grabar ésta conversación y así no perder información valiosa. ¿Tiene alguna pregunta antes de iniciar?

Para comenzar quisiera saber:

✓ **CREENCIAS**

20. ¿Conoce a la estructura curricular de la Maestría en educación de la universidad?

21. ¿cómo concibe dicha estructura?

22. ¿A qué cree usted que se refiere la flexibilidad?

23. De acuerdo a ello, ¿qué considera es la flexibilidad curricular?

24. ¿Cuáles cree o considera son las características de un currículo para que se le denomine flexible?
25. ¿Cuánto se destaca el carácter flexible de la Maestría e Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en comparación con los currículos de otros programas de formación posgradual?
26. Considera que en el diario vivir como estudiante de la Maestría y de acuerdo a su experiencia ¿la flexibilidad curricular es “real” en los escenarios de formación a lo largo del proceso?
27. ¿Hasta qué punto diría usted que la flexibilidad curricular de la Maestría en Educación de la UPN, aporta tanto a los procesos investigativos, como formativos y de cualificación para los estudiantes y los docentes?
28. ¿A quién cree debería interesarle el tema de la flexibilidad curricular en la Maestría en Educación de la UPN?
29. ¿Considera que el tema de la flexibilidad curricular genera preocupación en la comunidad académica y polémica entre los maestros?

✓ **ACTITUDES**

30. Usted ¿ha participado o participa en alguna acción que esté vinculada con el diseño del currículo flexible de la Maestría en Educación de la UPN? acciones concretas.
31. En la práctica cotidiana, ¿Cómo se materializa la flexibilidad curricular en los escenarios formativos? Desde el momento de los registros, hasta la finalización de los seminarios.

32. ¿Cuáles serían los aportes que usted como estudiante haría para cualificar, mejorar, la flexibilidad curricular en el programa de la Maestría?
33. ¿De qué manera se informa acerca de los cambios, directrices, que afectan su proceso de formación como estudiante de la Maestría?
34. En las conversaciones que se dan entre compañeros acerca proceso de formación en la Maestría ¿se plantean aportes o alternativas que puedan orientar esta dinámica? ¿Cuáles?
35. De acuerdo a las dinámicas de la Maestría y la apuesta por formar maestros investigadores, ¿conversa con otros maestros estudiantes acerca de la manera como la flexibilidad curricular se piensa en la formación de docentes? ¿de que tratan esas conversaciones?
36. ¿Cuáles son las acciones concretas que se realizan en el programa que usted considera, responden al carácter flexible del currículo?
37. De acuerdo a su experiencia como estudiante ¿considera que los maestros de cada uno de los seminarios asumen la flexibilidad curricular como una manera de apostarle a la formación de los estudiantes?
38. ¿Cómo vive los escenarios formativos que se ofrecen en la Maestría y su relación con la flexibilidad curricular?
39. ¿cuáles considera son las tensiones que se generan entre la flexibilidad curricular y los espacios reales y cotidianos?

✓ CONOCIMIENTOS

40. De acuerdo a su formación profesional ¿cree que el conocimiento académico se constituye en un elemento fundamental para el diseño curricular? ¿Por qué?

41. ¿Cómo se materializarían (realidad) las posibilidades que los estudiantes aporten al diseño curricular en la maestría?
42. ¿De qué manera la flexibilidad curricular del programa, aporta a sus procesos formativos a lo largo de ciclo de la Maestría?
43. ¿De qué manera considera usted que todos los estudiantes de la Maestría deberían desempeñar un papel más importante en la toma de decisiones en cuanto al diseño curricular de la Maestría en Educación de la UPN?
44. ¿Cómo se define la flexibilidad curricular de la Maestría en relación con los procesos formativos de los estudiantes?
45. Considera usted que ¿son los maestros expertos en teorías curriculares quienes deberían tomar decisiones respecto al diseño curricular de la Maestría?
46. De acuerdo a su formación profesional ¿A qué lógica responde la característica flexible del currículo en la Maestría en Educación de la UPN? ¿aporta a los procesos pedagógicos e investigativos que persigue el programa?
47. De acuerdo con su formación profesional y pedagógica ¿Cuál es el concepto de flexibilidad curricular?

- Preguntas emergentes