

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
BAJO EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD  
FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en  
Educación**

**Rubio, Marzo 2016**

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
BAJO EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD  
FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en  
Educación**

Autor: Martha Isabel Monsalve Gómez.

Tutor: Dr. Pascual Alberto Moreno.

**Rubio, Marzo 2016**

## **APROBACIÓN DEL TUTOR**

En mi carácter de tutor del Proyecto de Tesis Doctoral, presentado por la ciudadana Martha Isabel Monsalve Gómez, para optar al Grado de Doctor en Educación, considero que dicha Tesis reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los quince días del mes de Febrero del dos mil dieciséis.

---

**Dr.: Pascual Alberto Moreno.**  
**CI:**

*La Educación y nosotros los Educadores tenemos la Responsabilidad de Formar Ciudadanos con Principios Éticos y Morales, ante cualquier cosa, ésta es la Misión del Sistema Educativo de un Pueblo.*

***Martha Isabel Monsalve Gómez.***

## ÍNDICE DE CONTENIDO

	p-p
LISTA DE CUADROS .....	vii
LISTA DE GRÁFICOS .....	viii
RESUMEN .....	IX
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO	
I. EL PROBLEMA.....	9
Planteamiento del Problema .....	9
Formulación del Problema.....	16
Objetivos.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos .....	16
Justificación .....	17
II. MARCO REFERENCIAL .....	20
Antecedentes.....	20
Marco Teórico .....	24
Inicio de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.....	24
Política pública de las universidades en Colombia. ....	26
La formación Docente .....	29
Ejes fundamentales de la formación docente.....	31
La Formación Humanística .....	32
La Formación Vocacional .....	33
La Formación Democrática .....	34
La Formación Pedagógica .....	35
La Formación en la Autonomía .....	36
Formación en las Habilidades Comunicativas .....	37
Formación en la Ciencia y la Tecnología .....	38
La Formación del Docente en Colombia y Primeras Aproximaciones a la Práctica Pedagógica .....	41
Visión Holista de la Educación .....	43
La Práctica Pedagógica y sus Componentes .....	44
Modelos Pedagógicos .....	46
Nociones de Pedagogía .....	49
Nociones de Currículo .....	52
Referentes macrocontextuales del currículo: El Proyecto Tuning .....	53
Referentes mesocontextuales del currículo: Aseguramiento de la Calidad De la Educación Superior en Colombia.....	55
Referentes microcontextuales: el Proyecto Educativo Institucional .....	57
Nociones de evaluación y evaluación de competencias en la educación ....	58
Evaluación prospectiva.....	58

La investigación educativa .....	61
Marco Legal .....	62
<b>III. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>67</b>
Paradigma de Investigación .....	67
Método de Investigación .....	68
Naturaleza del estudio.....	69
Proceso de la Recolección de la Información.....	70
La Entrevista en profundidad.....	71
Validez y Confiabilidad.....	73
Escenario .....	74
Participantes.....	75
Procedimiento y análisis de la información.....	76
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>78</b>
Discusión .....	86
<b>V. MODELO TEÓRICO .....</b>	<b>108</b>
Justificación para un modelo pedagógico.....	108
Modelo Pedagógico derivado de investigación educativa.....	108
<b>VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>117</b>
Conclusiones.....	117
Recomendaciones .....	120
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>
A. Entrevista .....	132
B. Entrevista .....	133
C. Entrevista .....	134
D. Carta.....	135

## LISTA DE CUADROS

<b>CUADRO</b>	<b>pp</b>
1.Categorías y preguntas orientadoras de la entrevista a los docentes. ....	72
2.Categorías y subcategorías de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes sustentadas en el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander.....	77
3.Categoría Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico. ....	79
4.Categoría Currículo. ....	80
5.Categoría Metodología y didáctica.....	81
6.Categoría Evaluación. ....	82
7.Categoría Investigación.....	83
8.Categoría Políticas curriculares.....	84

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp
1. Propuesta de Modelo Pedagógico permeado por la investigación educativa. .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS  
BAJO EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD  
FRANCISCO DE PAULA SANTANDER DE CÚCUTA.**

Autor: Martha Isabel Monsalve Gómez.

Tutor: Dr. Pascual Alberto Moreno.

Fecha: Marzo 2016.

**RESUMEN**

Proponer un modelo pedagógico a partir de una evaluación prospectiva de las prácticas pedagógicas de los docentes que han sido orientadas por el enfoque dialógico crítico desde hace casi una década en la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) aporta una visión retrospectiva y prospectiva de las mismas; ello permite comprender hasta qué punto los docentes universitarios responden a la disposición institucional, en tanto que enfoque pedagógico a seguir, que afecta la cátedra, la investigación y la extensión universitaria. Para ello, en el marco de la tradición hermenéutica, se trata de posibilitar la complementariedad de un modelo pedagógico más integral y reflexivo a través de un abordaje cualitativo orientado categóricamente implementando entrevistas semi-estructuradas a cinco docentes asociados al Programa de Educación, Artes y Humanidades lo que de por sí constituye un acercamiento crítico a las prácticas pedagógicas acorde con el modelo pedagógico establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). La interpretación de los resultados plantea prácticas pedagógicas condicionadas a los procesos de acreditación de la calidad institucional lo que requiere un cambio de criterio para el abordaje de las prácticas pedagógicas más orientado por una forma más pertinente de investigación pedagógica susceptible de orientar tanto a las prácticas pedagógicas como a la calidad institucional.

**Palabras Clave:** Práctica pedagógica; calidad institucional, enfoque pedagógico, currículum, investigación evaluativa

## INTRODUCCIÓN

Los contextos universitarios se encuentran en un estado de crisis en su afán por adaptarse a los condicionamientos del milenio. El informe Delors (1996) que la rápida evolución de las sociedades opera hacia la globalización y hacia la búsqueda de múltiples enraizamientos específicos; ello da lugar a un sinnúmero de tensiones contradictorias en los contextos de transformación. En este escenario, es necesario comprender que las formas de enseñanza se encuentran implícitamente al modelo pedagógico institucional.

Por ello, una práctica docente reflexiva también se afirma en formas de evaluación que le son correspondientes. Según López (2007) “La evaluación no puede ser considerada un proceso autárquico, independiente, aislado, atomizado; por el contrario, hace parte del proceso de formación, al igual que las estructuras curriculares y las prácticas pedagógicas” (p.32). De hecho, solo el año 2003 el Instituto Colombiano de Educación Superior (ICFES) ha manifestado la necesidad de profundizar en la investigación educativa en Colombia.

Aunque este campo de profundización asociado a la evaluación y el currículo ha sido parcialmente involucrado para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, la consideración de un modelo pedagógico integrador y flexible se hacía indispensable para la configuración de los futuros profesionales, esto es, seres humanos integrales que establecen una relación más contextualizada con el conocimiento. En este sentido, Zabala (1999) lo que se propone en términos formativos es la búsqueda de modelos pedagógicos sistémicos e integradores con diferentes grados de interdisciplinariedad y de especialización.

Esto necesariamente ha llevado a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior, pues la tendencia de la pedagogía actual tiende hacia una educación más dialógica lo que necesariamente plantea la vinculación entre la teoría y práctica dentro en un contexto académico universitario

que aboga por una relación de enseñanza-aprendizaje menos orientada hacia la repetición de contenidos.

Dado que el peso de la responsabilidad educativa suele recaer sobre los docentes, la pertinencia de la docencia en la universidad es un tema que actualmente preocupa a todos los países debatiendo acerca de sus cometidos y perspectivas actuales; y más pertinentemente: qué cambios, por qué y para qué deben darse en la institución universitaria.

A su vez, se pretende una educación más dispuesta a la promoción de la duda e incertidumbre, la búsqueda del sentido crítico, la solución de problemas y el desarrollo del auto cuestionamiento como recursos necesarios para la discusión curricular. En tanto que interacción comunicativa, se fundamenta en la participación y la re-construcción colectiva del sentido de la educación universitaria, esto es, observar acerca de un verdadero diálogo fundado en la diversidad de las prácticas pedagógicas que representan la institucionalidad.

Desde la perspectiva enunciada, el estudio considera la necesidad de comprender y reflexionar cómo responden los docentes al modelo pedagógico institucional de la UFPS a partir de la evaluación, diagnóstico, caracterización y contraste de las prácticas pedagógicas que se desarrollan desde la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la UFPS en procura de un verdadero saber pedagógico.

Es precisamente al interior de estos elementos donde se ajusta el trabajo de la investigación educativa, pues se considera que la evaluación es un proceso permanente de diálogo que tiene como propósito principal, en este caso, recoger y valorar la experiencia de los docentes y/o directivas de aquellos docentes que han contribuido desde el Programa de Educación, Artes y Humanidades, orientando y asesorando en el modelo pedagógico institucionallo que coloca de relieve la eficacia del modelo pedagógico crítico en la institución educativa aportando con ello mecanismos que retroalimentan al currículo universitario.

Su abordaje necesariamente implica una categorización de las prácticas pedagógicas para su valoración desde un paradigma comprensivo. De allí el interés

por la utilización de este paradigma para poder determinar la implementación y pertinencia con que los docentes asumen sus prácticas pedagógicas en consonancia con el modelo pedagógico institucional.

El documento se divide en seis capítulos que aportan elementos de reflexión investigativa. El primer capítulo contiene el problema de estudio y su justificación, al interior del segundo capítulo se encuentra el marco referencial que aporta elementos que integran, a través del estado del arte y el marco teórico, la dimensión teórica y la dimensión práctica para la reflexión pedagógica. El capítulo cuarto sintetiza los resultados de las entrevistas a los docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la UFPS y el capítulo cinco incluye la discusión de los resultados así como la formulación de un Modelo Pedagógico cubierto por la investigación educativa (MPCIE).

Finalmente, el capítulo seis contiene las conclusiones y recomendaciones para el estudio de la práctica pedagógica independientemente del modelo pedagógico que la determine con el fin de que el docente pueda apropiarse de los criterios que orientan su práctica, esto significa procurar un sentido hermenéutico que contemple la trascendencia tanto de su práctica como de su pensamiento lo que resume una visión prospectiva de la realización docente con sentido dialéctico en pro de la enseñanza y la formación profesional.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

Acorde con las premisas de Gutiérrez (2009) citado en Gallego (2009) “El currículo es una mediación favorable para la formación integral del Ser” y “...el sentido del educador es asumir la educación como posibilidad humanizante” (p. 19), de este modo el propósito de formación como posibilidad humanizante hace referencia a la formación que integra al ser con el saber, es decir, que el propósito de formación responde a la intencionalidad que caracteriza esencialmente el acto educativo y que para efectos de la educación superior se refiere al aprendizaje en sus diferentes formas de apropiación y producción de conocimientos y al ejercicio de las profesiones socialmente útiles con fundamento en el saber y en el ser.

De hecho, la importancia que atribuye el currículo para su fortalecimiento y desarrollo requiere de investigación, participación democrática y un consistente sentido crítico hacia el “Ser”, lo que reporta una valoración axiológica que va más allá del pensar y el actuar.

Maturana (2002):

El currículo por lo tanto no puede suscribirse únicamente a lograr un ser humano que piensa y actúa de acuerdo a unos conocimientos y saberes adquiridos. También a ese ser humano debemos de considerarle sus tristezas, alegrías, su interrelación con las demás personas; en sí, lo que pretendemos es formar a un individuo capaz de vivir desde sus individualidades, pero también desde su papel protagónico ante la sociedad; en otras palabras, el currículo debe obedecer a formar a un individuo que viva en armonía consigo mismo, con los demás y con su entorno. (p. 16)

Quizás por ello el currículo es una construcción fundamentalmente humana permeado por el sentir de los estudiantes y profesores, razón por la cual Maturana (2002) asegura que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (p. 23).

Entre las cualidades que Maturana (2002) destaca para llevar a cabo la acción educativa está la emoción que funda la acción; de allí la necesidad de fortalecer los valores empáticos que mueven a los docentes y estudiantes dentro del quehacer pedagógico. Para que el currículo se pueda desarrollar teniendo en cuenta ese aspecto que hemos venido resaltando, como es la importancia del Ser y de sus emociones y afectividad, entonces debemos de precisar en la “relación asimétrica entre docente-estudiante” (p. 17).

El interés por conocer la forma cómo se han articulado las prácticas pedagógicas desde la creación del acuerdo 006 de 2003 de la UFPS y que fundamentaría al Proyecto Educativo Institucional (2007) atañe en la medida que es necesario reflexionar comprensivamente la premisa de que es posible el desconocimiento del Modelo Pedagógico Dialógico Crítico en la comunidad académica; especialmente entre los docentes, lo que necesariamente genera la resistencia a trascender pedagógica, evaluativa e investigativamente en la integración de los criterios curriculares.

Al respecto, Gallego (2009) considera pertinente tener en cuenta el hecho que no existe un modelo pedagógico y didáctico perfecto, pues el mejor modelo es aquel permite al docente desarrollar su práctica pedagógica, trasciendo su ser afectivo en sus estudiantes, argumentándolo, debatiéndolo en público, consecuente en su discurso y fundamentándolo en el contexto de los futuros profesionales.

Sin embargo, emprender una tarea que necesariamente afectaría la cultura académica, y con ello la renovación de las prácticas pedagógicas, exige transversalidad al currículum universitario procurando más integración entre las disciplinas. En este sentido, Gallego (2009) sostiene que la labor del docente no obedece propiamente a un modelo pedagógico y didáctico de naturaleza pura, sino que se evidencia una suerte de adaptación al mismo a través de la estrategia, la astucia,

la forma como usa y combina sus herramientas didácticas con la finalidad de generar el impacto y formación integral esperada en el estudiante.

Semejante labor requiere mayor complejidad en la formación brindada por los docentes ya que esto requeriría en principio mayor capacitación pedagógica para que estos se involucrasen con el nuevo modelo pedagógico establecido por PEI(2007) “desde una perspectiva crítica y dialógica, por ser un modelo no excluyente que incorpora los aportes de la tradición pedagógica, los elementos de la tecnología educativa, las prácticas cotidianas y los fenómenos socioculturales característicos del nuevo siglo” (p.26-27).

De este modo, el PEI (2007) sostiene que la educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, el currículo y la investigación educativa.

Además se debe considerar los preceptos que redacta Ibarra (2000) acerca de la epistemología pedagógica que sustenta este enfoque, pues privilegia la articulación entre teoría y práctica y supone un trabajo académico mediado por la conciencia crítica del profesor, esto es, superar el dominio cognitivo de las disciplinas, permitiendo a los docentes desde nuevos enfoques pedagógicos y didácticos susceptibles de modelar nuevos ambientes de aprendizaje que estimulen la adquisición de conocimientos prácticos, competencias comunicativas, capacidad crítica y argumentativa, competencia para el trabajo en equipo y habilidades para el desempeño creativo en diversos entornos multiculturales.

Para la altura de los requerimientos de un modelo de realización basado en la sociedad del conocimiento, la comunidad universitaria quiere gestar nuevos modelos pedagógicos comprometidos con la sociedad y con las necesidades de la población de su entorno promoviendo el talento y el conocimiento con criterios de calidad, siendo flexible abierto y creativo, estableciendo sistemas de diálogo internos y externos de manera permanente. Esto es consecuente con Cano (2002) quien considera que la

calidad de las instituciones educativas se debe definir y visualizar en un sentido integral, adoptando un enfoque de totalidad y globalidad de las mismas.

Dado que el impacto definitivo de toda evaluación educativa afecta al currículo es necesario según Portela (2009) citado en Gallego y Murillo (2009), comprender que un currículo concebido desde la racionalidad crítica, esto significa que un currículo que está contextualizado y su estructura curricular se va incorporando, a través de un proceso de diagnóstico y de evaluación del contexto; por tanto el currículo debe enfrentar las verdaderas realidades de los educandos, procurando mecanismos y estrategias que logren encontrar puntos de inflexión en todas las instancias del proceso educativo; es así como el currículo es construido continua y permanentemente.

De ahí que se hable de formación y no de instrucción; la formación en el acto educativo se articula en la relación dialógica que parte del currículo en función de movilizar las transformaciones sociales y culturales que demanda el contexto. De allí que para López (2009) citado en Gallego y Murillo (2009), el currículo es un proceso permanente, basado en el diálogo, construcción y reconstrucción de saberes, orientado a programas de formación para todos los participantes del acto educativo.

Destacar la dimensión del ser como diría Gutiérrez (2009) en Gallego y Murillo (2009) es resignificar lo humano, “el objeto de lo pedagógico es la formación; la formación entendida como el tránsito hacia lo humano” (p.15), es decir, “no formamos, apoyamos a la formación del ser humano, él mismo es el que se forma” (p.15). Este aspecto es fundamental ya que atañe a las formas de enseñanza en las que incurren los docentes puesto que según Agray (2010) “en el acto pedagógico, se concibe la interacción educando-educador como el principio de la relación pedagógica y se parte de que educando y educador enseñan y aprenden mediante del diálogo” (p. 423).

Entonces, hay que partir de que todo modelo pedagógico acogido por un currículum universitario es funcional en la medida que se establezca como una construcción cultural ya que se encuentra determinado por la implementación y coherencia que le corresponden las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los

docentes universitarios; sin embargo, dada la necesidad de que estos actualicen permanentemente sus formas de enseñanza, y ello implica el acercamiento al modelo pedagógico institucional; la evaluación cualitativa de las prácticas pedagógicas bajo el enfoque dialógico crítico constituye una perspectiva integral para determinar hasta qué punto los docentes, o mejor aún, sus prácticas pedagógicas, responden a esta disposición institucional que afecta la cátedra, la investigación y la extensión universitaria.

### **Formulación del Problema**

¿Las Prácticas pedagógicas responden al modelo dialógico crítico establecido institucionalmente por parte de los Docentes de la U.F.P.S? ¿Qué evaluación de las prácticas pedagógicas permite contrastar el acercamiento e implementación del enfoque pedagógico dialógico crítico en la UFPS? ¿Las prácticas pedagógicas de la UFPS dan cuenta de una interpretación comprensiva del modelo o enfoque dialógico crítico establecido en el PEI (2007)? ¿Es posible considerar una mirada holística o prospectiva a partir de la evaluación de las prácticas pedagógicas de la UFPS para la inclusión de un modelo pedagógico más complementario orientado por la investigación evaluativa?

### **Objetivos**

#### ***Objetivo General***

Generar un modelo teórico a partir de la evaluación prospectiva de las prácticas pedagógicas bajo el enfoque dialógico crítico en la UFPS.

#### ***Objetivos Específicos***

- Caracterizar la evaluación de las prácticas pedagógicas sustentadas en el modelo dialógico crítico de la UFPS.

- Contrastar la evaluación de las prácticas pedagógicas con el enfoque pedagógico dialógico crítico de la UFPS.
- Interpretar los cambios alcanzados por las prácticas pedagógicas sustentadas en el Enfoque dialógico crítico de la UFPS.
- Desarrollar un constructo teórico en conformidad a las reflexiones provocadas por los hallazgos emergentes que fortalezca el modelo pedagógico a partir de la evaluación de la práctica pedagógica.

### **Justificación**

Para mejorar el currículo es necesario evaluarlo procurando interpretarlo desde aquellos elementos clave del mismo, en este caso, desde su modelo pedagógico, independientemente de las maneras de concebir el fin y los métodos de la evaluación que estas definiciones implican. En este sentido, se hace necesaria una evaluación que también resulte convergente y que ayude a construir un juicio crítico afirmándose con ello, según Agray (2010) que “la evaluación no se puede separar del evento educativo” (p.424).

Por ello, el interés por la investigación curricular se constituye como un medio justo en el marco de la autonomía y responsabilidad social universitaria que refleja la preocupación institucional por buscar mayor coherencia y eficacia en el desarrollo profesional del profesorado así como del adecuado funcionamiento y resultado de su proyecto pedagógico. Brovelli (2001) afirma que “Todas estas cuestiones están ligadas al problema de la necesaria mejora de las prácticas de enseñanza y por lo tanto, a la mejora de la calidad en la educación” (p.103).

Por lo tanto, una evaluación que haga más comprensiva la cuota de reflexión pedagógica provocada por las prácticas pedagógicas de los docentes en consecuencia con el modelo pedagógico institucional merece una comprensión más susceptible de discusión en la comunidad académica, pues repercute en la configuración de un currículo más crítico, esto es, más orientado por un tipo de investigación más pertinente para comprender los actos educativos y/o pedagógicos.

En este orden de ideas, se mantiene la perspectiva de un “currículo crítico”, “currículo de reconstrucción social”, “currículo por investigación en el aula” y “currículo comprensivo”, en tanto que modelo o enfoque pedagógico orientado a la valoración del progreso colectivo no sólo de los estudiantes, sino de los docentes mediante investigación reflexiva de sus propias prácticas pedagógicas.

De este modo, es pertinente considerar una valoración o apreciación de las prácticas pedagógicas de los docentes del Programa de Educación, artes y humanidades en torno al modelo pedagógico dialógico crítico establecido por la UFPS, pues evitar su reflexión es limitar la toma de decisiones con base en la experiencia resultante de la investigación educativa tan útil para los procesos de evaluación nacional e institucional, lo cuales se constituyen como requerimientos indispensables para el cumplimiento de los criterios de calidad, mejoramiento y acreditación institucional.

Dado el impacto transformador de las prácticas pedagógicas en el currículum universitario, converge la necesidad de hacer del currículum una práctica social a través de la evaluación de la práctica pedagógica de sus docentes.

Debido a lo anterior, la investigación se plantea como objetivo generar un aporte integral respecto del modelo pedagógico dialógico crítico por medio de la investigación evaluativa como un dispositivo teórico-práctico indispensable para el mejoramiento y reflexión de las prácticas pedagógicas institucionales; para ello, realizar el ejercicio valorativo desde mirada comprensiva de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación, Artes y Humanidades puede provocar reflexiones e hipótesis análogas en otras instituciones universitarias independientemente de su enfoque o modelo pedagógico.

La presente investigación tiene efectos positivos sobre todos los programas académicos de la UFPS aportando elementos de reflexión y análisis susceptibles de orientar una práctica pedagógica más integral u holística y desde luego, más participativa.

Alcanzar una evaluación prospectiva de las prácticas pedagógicas para evidenciar criterios de reflexión con relación a un modelo pedagógico generado hace

una década en la UFPS es fortalecer la necesidad de comprender problemáticas pedagógicas señalando situaciones actuales y sus posibles alcances; pero implementar la investigación comprensiva de las prácticas pedagógicas en relación al fortalecimiento de un modelo pedagógico implementado constituye una hoja de ruta para una futura toma de decisiones curriculares que oriente al mejoramiento de la acreditación institucional.

## **CAPITULO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

El marco referencial se incluye el estado del arte susceptible de orientar procesos reflexivos e indagación al interior del currículum universitario. En este sentido, se exploran aspectos relacionados con la investigación y formación de los docentes e en un campo de estudio de incipiente exploración.

#### **Antecedentes**

Un cuestionamiento planteado por Messina (1999) favorece la orientación del estado del arte:

¿Para qué un estado del arte acerca de las investigaciones en el área de la formación docente? La formación docente es un campo estratégico de la educación actual, ya que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa (p. 3).

Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel estratégico que desempeña el docente en las transformaciones educativas. De este modo, una parte significativa de la investigación latinoamericana acerca de la formación docente

está contribuyendo a la creación de una nueva manera de hacer investigación y de hacer educación. No se puede desconocer que la formación docente en Colombia encuentre correspondencia con los primeros movimientos estudiantiles latinoamericanos, pues las primeras facultades de educación fueron fundadas en Colombia en la década de los sesenta y junto con ellas se abrió la puerta a una nueva manera de pensar la sociedad y el estado.

Igualmente Romero y De la Rosa (2014) con la tesis titulada: Una Aproximación a Elementos Teóricos para la Formación del Investigador Docente; fundamentada en el pensamiento complejo, la obra se presenta como una experiencia investigativa orientada por el enfoque cualitativo dentro de un diseño documental, cuyo nivel de investigación es interpretativo. Se asumió ontológicamente la realidad como relativa, diversa o heterogénea.

El construccionismo social asume el fundamento epistemológico y la hermenéutica el metodológico. Debido a que el objetivo es generar una aproximación a elementos teóricos para la formación del investigador-docente, fundamentado en el Pensamiento Complejo y la Creatividad para el profesional que egresa de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), sus políticas, documentos base y diseño curricular fueron tomadas en cuenta como unidades de interpretación.

En cuanto a las técnicas se implementó el análisis crítico y la triangulación. El instrumento para la recolección de la información se basó en una matriz categorial para registrar la interpretación que llevó a la comprensión y generación de los elementos teóricos. De este modo, un investigador en la docencia implica trabajar la praxis pedagógica desde una visión que permita al docente y al educando reflexionar, tomar conciencia y lograr un cambio de actitud del ¿por qué y para qué, es importante la creatividad en su vida personal y profesional?

El fin del estudio anterior permitió generar elementos teóricos fundamentados en el pensamiento complejo para coadyuvar a la formación de docentes investigadores al mismo tiempo que propiciar nuevos discursos y tecnologías para hacer más pertinente la investigación educativa.

A través del estudio de Mendoza (2011) titulado: “El otro rostro de la evaluación”, orientado por la UPEL, explora con una metodología de tipo etnográfico, contextualizando una institución educativa colombiana (Toledo N.S) y las Concepciones Evaluativas en los Docentes de Educación Secundaria y cómo éstas son determinantes en sus prácticas.

Mediante observaciones, entrevistas y cafés pedagógicos entre otros, se crearon espacios para la reflexión de la complejidad evaluativa, determinando los respectivos criterios que producen aprendizajes significativos, develando las creencias que subyacen en la comunidad educativa, reflejadas en dualidades como Evaluar-calificar y Poder-saber. Aporta una mirada a la necesidad de formación docente que implica un cambio de actitud al conferir el sentido pedagógico a la evaluación como herramienta de aprendizaje en la formación integralmente de ciudadanos respetuosos, honestos y comprometidos humanamente con la cultura.

Por eso la evaluación educativa es un ejercicio sistemático de retroalimentación y control. Ello justifica la promoción de este tipo de investigaciones o antecedentes al interior del contexto universitario, pero más allá de eso, es un ejercicio de reflexión sobre las prácticas pedagógicas que condicionan o han sido condicionadas por un currículo que expone en su esencia el problema de la calidad institucional y del mejoramiento de las decisiones curriculares de las cuales hay que hacerse responsables.

Muñoz y Gamboa (2009) llevaron a cabo una investigación en la Universidad Francisco de Paula Santander denominada: Educación Política y Práctica Pedagógica; realizando una revisión de la literatura pertinente para plantear un Cuestionamiento sobre la educación política en las prácticas pedagógicas de la educación formal en Colombia. Al considerar que todo acto educativo es un acto político, este enfoque se presenta algunas dimensiones y categorías de las investigaciones sobre Educación Política en el País, así como unas aproximaciones a los conceptos de política y Educación Política, con el fin de pre-configurar una referencia que sirva para comprender que las prácticas pedagógicas también reflejan elementos de control político que determina las relaciones de aprendizaje en el aula.

Igualmente Barreto de Ramírez (2009) realizó una investigación titulada Argumentos teóricos que subyacen a los cambios curriculares en la Universidad Venezolana. Caso UPEL. Se propuso inferir los argumentos o formulaciones teóricas presentes en el diseño curricular implantado durante las reformas de los años 1987 y 1996 para la formación de docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a propósito de derivar un conjunto de principios orientadores de las nuevas propuestas curriculares, la reforma o ajuste del vigente.

El estudio de carácter descriptivo y utilizó la investigación documental como estrategia predominante. Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos del estudio partieron del enfoque fenomenológico-interpretativo, pues se trató de indagar en profundidad el significado, premisas y argumentos que subyacen al currículo para la formación de docentes en la Universidad venezolana tomando un caso específico aplicando la teoría de la argumentación de Toulmin (1984) como la vía que reveló las respuestas a las interrogantes sobre la teoría y la práctica curricular.

Se consideraron la naturaleza y propósitos de los cambios curriculares suscitados, la aproximación de éstos al desarrollo del conocimiento y la pertinencia con los paradigmas que han emergido en las ciencias sociales. Se trabajó en los siguientes momentos fundamentales: (a) investigación documental previa para arribar al corpus del estudio, (b) análisis del discurso escrito para construir una síntesis integradora de las premisas y argumentos teóricos que subyacen al curriculum para la formación de docentes en la UPEL; (c) aplicación de los procesos de análisis e interpretación claramente definidos: observación, indagación, explicación, interrogación, y aplicación de las categorías de la teoría de la argumentación; (d) inferencia de los argumentos teóricos que han sustentado las reformas para la formación docente bajo una perspectiva integradora y multidimensional, encontrando tres tipos fundamentales: con respecto a los fines, con relación a la orientación filosófica y metódico operacional y con respecto a la relación cambio curricular-evolución del conocimiento-nuevos paradigmas de las ciencias sociales; (e) propuesta

de principios orientadores para ser aplicados en futuras reformas de los currículos de formación de profesores.

En síntesis, el estudio permitió demostrar que el soporte teórico de los procesos de reforma que han acontecido en la universidad venezolana y específicamente en el caso en estudio, discrepa sustancialmente de las estrategias de desarrollo y administración curricular aplicadas, lo cual pudiera deberse a las características particulares de la preparación recibida por los docentes y estudiantes para la implantación del nuevo currículo; así mismo, permitió reflexionar acerca de si durante el proceso educativo se pretende realmente obtener un cambio radical, un cambio acumulativo paso a paso, o un cambio menor.

Tampoco basta con exponer en el diseño curricular que la evaluación sea continua, acumulativa, progresiva, dinámica, científica, procesual; sería necesario, previamente, describir los tipos y modalidades de evaluación en atención a la descripción del tipo de cambio a lograr, tanto en el aula como fuera de ella y en cualquier espacio del desarrollo curricular.

Por otro lado, Orellana (2003) presento una tesis doctoral titulada Modelo Pedagógico para Fomentar la Creatividad en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en los Profesores que Laboran en Educación. El objetivo principal de esta investigación fue presentar un modelo pedagógico para fomentar la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en los profesores que laboran en Educación Superior.

La muestra estuvo conformada por seis profesores del área de Ingeniería del Decanato. La recopilación de la información se hizo a través de: (a) grabaciones videos, (b) entrevistas semi-estructuradas, (c) registros; (d) triangulación de fuentes. El análisis e interpretación de la información se realizó a través de los lineamientos de la metodología cualitativa enfocada desde esta perspectiva.

Se analizó el proceso enseñanza-aprendizaje para identificar las necesidades y buscar estrategias para el mejoramiento de la calidad del desempeño docente en el aula de clase. Se propuso un estudio de carácter cualitativo basado en el método de la investigación-acción, el cual tuvo como propósito fundamental: realizar simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de problemas,

mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos co-investigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico.

El sustrato teórico asumido está constituido por una visión general de los diferentes enfoques que abordan el estudio de la creatividad y las diversas teorías que especifican las características creativas del docente y de la persona creativa. Los resultados de este estudio aportan ideas válidas las cuales permitirán fomentar estrategias y características para el docente universitario en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **Marco Teórico**

A continuación se presentan algunos autores y aproximaciones en torno a elementos que fundan la práctica pedagógica como pueden ser el currículo, la formación de competencias, la evaluación, el modelo pedagógico institucional y la investigación educativa para el mejoramiento de la calidad. Así mismo, incluye una breve contextualización de las prácticas pedagógicas en Colombia, las políticas públicas de la educación superior en Colombia y un marco legal.

#### **Inicio de las prácticas pedagógicas en Colombia**

Las instituciones formadoras de maestros, tienen un proceso histórico que puede rastrearse desde la época de la colonia, en el siglo XVIII, y que coincide tanto con el surgimiento de las universidades en América Latina, como con la aparición progresiva de la instrucción pública (Calvo y otros, 2004).

La docencia y la enseñanza se ejercían con sentido apostólico por parte de algunas órdenes religiosas. En este sentido, los profesores dependían de la Iglesia, la cual exigía una marcada formación escolástica que replicara el poder establecido.

Con la expulsión de la Compañía de Jesús de América Latina, en 1767, que tenía bajo su directa influencia los procesos educativos en la colonia, y la puesta en marcha de un discurso sobre la educación, propiciado desde el Estado y la legislación,

cuyo objetivo era tomar el control de la enseñanza. (Calvo y otros, 2004). La primera Escuela Normal del país se instituyó en Bogotá, en 1822, después de la Independencia. Esta institución implementó el Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua que a decir de Echeverri (2000):

No era el más recomendable para la educación de la juventud porque la férrea disciplina con que debían cumplirse los deberes escolares hizo célebre el dicho la letra con sangre entra, y la labor con dolor; el castigo psicológico empleado (...) ridiculizaba a los estudiantes (p. 39).

Se puede afirmar que el Método Lancasteriano se basaba en la existencia de alumnos monitores que reforzaban la enseñanza central del maestro fundamentando la enseñanza, de allí que las prácticas pedagógicas del siglo XIX mantienen su control centralizado de la enseñanza. De todas formas, durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro será identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social. (Calvo y otros, 2004).

Sin embargo, los autores describen que los primeros 30 años del siglo XX estuvieron bajo el dominio político del partido conservador por lo que en el plano educativo, se trató de dar continuidad a las políticas educativas del siglo XIX, y se dispuso la creación de escuelas normales para ambos sexos, con sus respectivas escuelas anexas.

La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, dio como resultado la creación de estas Facultades de Educación en 1934. Los antecedentes académicos de estas instancias eran los cursos de especialización pedagógica, que se impartían después de la formación normalista, y que tenían duración de 2 a 4 años según las especialidades que ofrecían, que iban desde la pedagogía, las ciencias naturales y las matemáticas, hasta la especialización en educación física y deportes.

De Acuerdo a Calvo y otros (2004) estos cursos “se convertirían, a la postre, en las Facultades, que implementaron modelos pedagógicos y metodologías propias de la escuela activa y la Psicología experimental” (p.13).

De hecho, los autores consideran que la creación de las Facultades de Educación obedeció a los cambios que en los ideales educativos supuso el ascenso de los gobiernos liberales entre 1930 y 1946, época que convergió con la continuación de los procesos modernizadores y las crecientes expectativas en la prestación de servicios públicos, además de la inicial aparición de nuevos movimientos sociales. Fue en la década de los cuarenta y el desarrollo industrial del País que se evidencio la profesionalización de la función docente mediante el establecimiento de grados y títulos de acuerdo con la preparación obtenida, pero no hubo una expansión de los docentes titulados a lo largo y ancho del sistema educativo colombiano.

Luego, las Facultades de Educación y los Departamentos de Pedagogía se comenzaron a crear a partir de la década de 1960, tanto en las universidades públicas como privadas; veinte años después, se llevó a cabo una revolución pedagógica nacional que impactaría en la necesidad de un cambio profundo en la educación colombiana y la instauración del el Congreso Pedagógico de 1987 que postuló como tarea prioritaria la reforma de la educación y la enseñanza orientando la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

### **Política pública de las universidades en Colombia.**

En cuanto a la Constitución Política de Colombia, la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social con el cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, de este modo la creación por parte del estado de las políticas pública se han dado sobre los supuestos de brindar una educación de calidad y pertinencia.

La publicación de la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, establece la normatividad respecto a la formación docente. Como lo establece el artículo 68 que hace referencia a las circunstancias del docente y su acción profesional, en relación con este mandato la ley 115 plantea los lineamientos para la formación de los docentes. En efecto, son varias las concepciones que en materia de política pública, tanto para el caso estatal como para el caso de lo reglamentario en las universidades colombianas respecto de la práctica docente. Por

un lado, las políticas, deben enmarcarse como proyectos gubernamentales que contribuyan a la financiación de investigaciones y publicaciones de los docentes que generaran proyectos, productos y posibilidades de mejoramiento académico.

En lo referido a la calidad en la educación Superior, el significado de Calidad es ambiguo cuando no se sabe bien si el cuidado de la misma recae en asuntos de forma y de fondo. No extraña que se hable entonces de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad en el trabajo, pero sin precisar qué se entiende por calidad o desde qué enfoque se utiliza este término.

De hecho, para Giraldo y otros (2007) “la diversidad de teorías y definiciones que se formulan sobre este concepto dependen lógicamente de los intereses y las perspectivas que se asumen en cada caso lo que ocasiona una evidente falta de consenso” (p.4). Arredondo (1982) y Anuies (1984) citado en Moreno y Díaz (2004) destacan:

El concepto "Calidad de la educación superior", se asume como algo definido y se supone un acuerdo en cuanto a la universalidad de su significado. Sin embargo, las enormes dificultades y diferencias que surgen al intentar evaluarla o diseñar estrategias para alcanzarla o para elevarla, nos hablan de la complejidad del término (House, 1978). El concepto de calidad de la educación no es unívoco -aunque Astin (1991a y b) asegura que existe un considerable acuerdo entre el personal académico- dado que sus interpretaciones y significados parecen depender de diversos factores, desde los enfoques teóricos con que se aborde, de la extensión con que se trate, de la postura pedagógica o educativa, del lugar de que se observe, incluso de la situación económica y política del país y de los intereses perseguidos. (p.186)

Por ello resulta fundamental la afirmación de Moreno y Díaz (2004) acerca de aquellos profesores orientados al mejoramiento: “La parte más importante de la estructura y recursos de un programa educativo la constituye el personal académico; los demás elementos se derivan de la calidad, capacidad, desempeño y perspectivas de desarrollo que tenga éste” (p. 186).

Este hecho de que el concepto de calidad de la educación se plantee como un término ha dado paso a diversas definiciones y aproximaciones, entre ellas, aquellas

que difieren entre sí dados los enfoques y criterios utilizados en la evaluación, pues según Giraldo y otros (2007) “al no existir una única medida de la calidad de un sistema educativo, los evaluadores se han visto obligados a definir este concepto y tomar decisiones en relación con el tipo de información necesaria para efectuar su valoración” (p.6).

Desde luego, un enfoque de la calidad que sea consecuente con aquello que se pretende evaluar facilita la orientación de estrategias o prácticas pedagógicas más ajustadas. Giraldo y otros (2007) afirman que:

(...) debe valorarse todo proceso de evaluación en función del punto de vista o enfoque operativo que asume el Evaluador sobre calidad así como de las estrategias que utilizan en su medida. Como fácilmente se puede suponer, la disparidad de criterios ha sido tal que hasta la fecha el tema de calidad en la educación ha generado más confusión y debate que resultados concretos. (p.6)

Por ello, cuando se hace alusión al tema de la calidad universitaria, se derivan de allí aspectos que por lo general se encuentran asociados a la gestión de la educación más que a la calidad de las prácticas pedagógicas en sí mismas.

Sin embargo, la concepción de calidad educativa asumida por la UFPS en el PEI (2006) se orienta por la Calidad derivada de los procesos de gestión administrativa:

Para abordar el proceso de Autoevaluación con fines de Acreditación de Calidad, se hace necesario establecer una serie de estrategias que contribuyan a la construcción de una cultura orientada hacia la calidad total. Se entiende la “calidad” como el compromiso con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. (p.28)

Semejante medida de la excelencia institucional puede contemplarse de acuerdo con el enfoque de calidad que se procure. Garvin (1988), Harvey y Green (1993) citados en Giraldo y otros (2007), destacan el concepto de la calidad de las instituciones educativas partiendo de las opciones utilizadas con mayor frecuencia: calidad como prestigio / excelencia, calidad en función de los recursos, calidad como

resultado, calidad como cambio (valor agregado), calidad como adecuación de propósitos, Calidad como perfección o mérito.

Ahora bien, de acuerdo con Giraldo y otros (2007), “los factores relativos a los procesos no suelen ser utilizados como criterios para definir la calidad de la educación” (p.8); sin embargo, para las instituciones educativas de educación superior se han dado a analizar en forma sistemática, la evaluación y el progreso en la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Luego, Cano Flores (2002) expresa que “las mismas razones que motivaron a la comunidad empresarial a buscar cambios radicales, y a obtener el valor máximo de los recursos financieros disponibles” (p.12), también impactaron en el contexto educativo.

De este modo, la calidad educativa también atañe a los procesos, de allí que las prácticas pedagógicas también merecen ser objeto de estudio de la calidad de la educación superior.

### **La formación del Docente en Colombia y primeras aproximaciones a la Práctica Pedagógica**

El estudio diagnóstico de la Universidad Pedagógica de Colombia (2008) dice que el Movimiento Pedagógico tal vez la manifestación más inusitada de la presencia magisterial en Colombia a comienzos de los años ochenta. Buscó dar un aspecto político a las luchas del magisterio redimensionando los problemas educativos del país por medio de un acercamiento a sus problemas sociales en el contexto de un nuevo discurso socio-educativo.

Este movimiento estuvo motivado, entre muchos otros factores, por las precarias políticas educativas del estado y por su resguardamiento en el discurso correspondiente a la tecnología educativa, que ya había sido criticado desde muchos sectores, además de la reforma curricular que comenzó a ser implantada verticalmente sin tener en cuenta ni los contextos ni los propios maestros.

Al respecto Aguerro y Pogré, (s.f.) señalan que “objetivar la práctica” es un elemento formativo del docente como profesional. Por su parte, Zubiría (2006)

menciona que “abordar una definición conceptual de la práctica pedagógica es una labor compleja, que invita al investigador a jerarquizar las fuentes teóricas que puedan llenar los vacíos de información” (p.34). Entonces, según Schön (1987) frente a la formación del maestro como investigador aparece con fuerza una tendencia que enfatiza en la reflexión sobre las prácticas.

Para la Universidad Pedagógica Nacional, Vicerrectora Académica (2001) la práctica es un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el contexto educativo que se confronta con la realidad. Se considera como un proceso vivencial a través del cual se adquiere experiencia, se experimentan nuevas metodologías y se construye un currículo; pero también es un espacio de interacción con las comunidades y finalmente, es un espacio de investigación educativa que genera propuestas investigativas y desarrolla competencias investigativas en los estudiantes.

Para Ames y Uccelli (2008), inicialmente, la práctica pedagógica, se gesta en una experiencia cargada de significado y sentido tanto personal como institucional y social, según el contexto en el que se haya desarrollado el estudiante/practicante.

Por su parte, Restrepo y Campos (2002), consideran que la práctica pedagógica, “está inscrita en la red de significación que ella misma contribuye a configurar. La multiplicidad y variedad de prácticas siempre abiertas a la innovación representan los infinitos modos en que los seres humanos asumimos nuestra cotidianidad” (p.65), y también configura los rasgos principales del futuro egresado.

Seguidamente, se proponen tres dimensiones de la práctica docente que evidencian los compromisos que hacen parte del quehacer docente. Rico y Rodríguez (2011):

La primera, hace referencia a la actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. La segunda, al análisis del contexto escolar y social y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas académicos, y la tercera, a la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula.(p.78)

Además, la práctica pedagógica investigativa también es considerada como una práctica social en donde intervienen múltiples subjetividades y juegos del lenguaje, por eso, Santos (2006) manifiesta que “la práctica pedagógica constituye un tipo de acción social específico, sobre el cual el maestro debe reflexionar individual y colectivamente de manera permanente para convertirla en una verdadera praxis pedagógica” (s/p).

De acuerdo con Vásquez (2006) la práctica pedagógica es un “proceso autónomo en el que confluyen las dinámicas formativo/académicas correspondientes a la licenciatura: más que un requisito de orden formal, ha de tomarse como un, escenario, territorio en donde se demarcan los compromisos del ser, quehacer y saber pedagógicos” (s/p).

Es por esto que Baquero (2006) hace alusión a tres concepciones dominantes de la práctica docente basado en la teoría de Habermas (2000) sobre el conocimiento y los intereses, en donde sugiere adoptar la tercera concepción, ya que esta propende por una enseñanza aprendizaje desde la perspectiva crítico emancipatoria.

La primera concepción se denomina técnico-artesanal fundamentada en el “principio de la imitación” en donde el modelo imaginario previo de maestro indica qué y cómo enseñar, convirtiéndola en un ejercicio instrumental.

La segunda es la concepción práctica en donde se tiene en cuenta el contexto y en donde el practicante es el que “ordena y organiza todo su proceso” con ayuda de su creatividad, comprensión e interpretación de la realidad. Y la tercera, la concepción crítica o emancipadora, señala la práctica pedagógica como el compromiso explícito con la educación popular, es decir, con la lectura crítica de la sociedad y de la educación actual.

En resumen, se puede interpretar los conceptos anteriores donde se puede definir que no es adecuado limitar la práctica pedagógica a una sola noción, ya que se deben sujetar a la dinámica actual de la sociedad, lo cual involucra al docente en su desarrollo profesional cada día más exigente en el cual sea idóneo de aplicar las competencias de aprender e interpretar y dar respuestas a su entorno.

Tardif (2004), dice que el profesor es un actor, en el sentido fuerte de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta, desde esta perspectiva el Docente debe ser responsable y crítico con sus prácticas pedagógicas, ser el transformador de su entorno y el de la sociedad, formando personas críticas y comprometidas con la sociedad.

### **Nociones de currículo**

En el PEI (2007) se precisa, desde una perspectiva crítica y social, la concepción del currículo a partir del planteamiento de Bernstein (1980); que lo define como una mediación cultural a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el aprendizaje y los valores propios de una cultura.

Así para Bernstein (2003) el currículo es la mediación entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad y las acciones concretas que realizan maestros y estudiantes a través de prácticas y relaciones pedagógicas.

Entre las vertientes para el estudio y desarrollo del currículo se destacan el currículo de reconstrucción, la teoría crítica del currículo, el currículo por investigación en el aula, y el currículo comprensivo que se inscriben en el modelo pedagógico interestructurante donde el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida lo que exige una disposición valorativa tanto en el docente como en el estudiante lo cual remite necesariamente a una formación que se centre más en el aprendizaje que en el desarrollo. De Zubiría (2006) afirma:

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (p. 7)

Entonces, al concebirse el PEI (2007) a partir de un modelo pedagógico dialógico se hace necesario comprender que su transformación o mejoramiento

curricular alcanza prospectivas de logro en el momento que dicho desarrollo integral del estudiante sea comprendido como producto de un conjunto de prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje.

***Referentes macro contextuales del currículo: El Proyecto Tuning.***

Gracias al Proyecto Tuning (2001) es viable la homologación académica universitaria a nivel internacional a través del sistema de créditos a partir de la formación de competencias genéricas o transversales en todo Programa Académico. Entonces, de acuerdo a Tobón (2004), las competencias genéricas “son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones” (p. 69).

En palabras de Posada (2004), “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (p.1).

La intención de este proyecto permite determinar puntos de referencia para abordar y formular formación en diferentes disciplinas que permitan la integración disciplinar y a su vez, entre instituciones. En este sentido, se trata de una propuesta clara que expresa la necesidad de repensar los programas a través del currículo.

Su implementación en Colombia ha sido obligatoria, de este modo, la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior (2008) orienta a las instituciones de educación superior a incluir en la formación de los nuevos profesionales la capacidad para desempeñarse no solo en pequeños contextos sino también frente a estándares internacionales lo que exige obligatoriamente una transformación de las formas de enseñanza, o dicho de otro modo, de la actitud de los docentes hacia la transformación de su práctica pedagógica puesto que el proyecto tuning, según Aboites (2010) “no solo destaca hoy por su propósito de establecer un parámetro de homogeneidad, sino también por su metodología” (p.31).

Dicha metodología se funda en la evaluación, al respecto, un año después de haberse generado la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior (2008) el MEN (2009) estableció un nuevo un Examen de

Estado conocido como SABER PRO a través de la Ley 1324 de 2009, como requisito para obtener el título de pregrado.

Los exámenes SABER PRO se estructuran por módulos (componentes combinables) de evaluación de dos tipos de competencias: Competencias genéricas y Competencias específicas comunes a grupos de programas. Los módulos de competencias genéricas evaluadas con enfoque de competencias son: Lectura crítica, Razonamiento cuantitativo, Comunicación escrita, Inglés y Competencias ciudadanas.

Por ello la concepción tradicional de la formación basada en contenidos queda rezagada y el interés se orienta hacia la inserción de las competencias bajo un espíritu no normativo, sino orientador. Siguiendo a Aboites (2010), “se busca llegar a un consenso sobre cuáles deben ser las habilidades, informaciones, valores que los estudiantes deben adquirir para obtener una formación profesional” (p. 31).

Entonces, desde la lógica de De Zubiría (2006), una formación centrada en el aprendizaje refiere a una formación basada en competencias aunque las instituciones de educación superior con orientación crítica eviten su utilización por la noción ambigua que plantea la palabra competencia como una suerte de moda pasajera de la educación al servicio del mercado.

Esto se debe a que las competencias fueron conceptualizadas como una opción alternativa para la educación (Granés, 2000, p.210). Sin embargo su enfoque pedagógico se ha venido instaurando en Iberoamérica como una suerte de práctica vanguardista fundada en la necesidad de la formación profesional para el mundo del trabajo. Por su parte, Orden Hoz (2011) concibe las competencias desde un marco procedimental:

En educación, la idea de competencia como objetivo surgió, en parte, como reacción frente a la posición preeminente del conocimiento en este campo, especialmente del conocimiento propositivo, saber qué. Por tanto, esta reacción pretende acentuar la acción, es decir, el saber vinculado a las habilidades y destrezas como manifestaciones del conocimiento procedimental, o saber cómo (p. 7).

Así, Bezanilla (2003) en Aristimuño (2004), el proyecto Tuning define la competencia como: “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (p. 5).

### ***Referentes meso contextuales del currículo: Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia***

En el contexto nacional, se cuenta con La Constitución Política de 1991; la Ley 30 de 1992; el Sistema Nacional de Acreditación, implementado a partir de 1995; el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, con la creación de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- CONACES- con funciones de coordinar y orientar la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, y sus programas académicos, con el Decreto 2566 de 2003, reformado por la Ley 1188 de 2008 que determina las condiciones de calidad para la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y reglamentada con el Decreto 1295 de 2010.

Según Giraldo, Abad y Díaz (2007) es justo exponer al lector una relatoría de las actividades que despliega dicho aseguramiento de la calidad:

En conclusión, la organización institucional deberá ser sometida a un proceso de renovación y modernización de su estructura y funcionamiento, para que sea más efectiva y asuma con firmeza su compromiso con la calidad, deberá ser más flexible y permeable a los cambios y a la aplicación de las técnicas modernas de gestión; deberá incorporar a su gestión los procesos de planeación, evaluación y control del desempeño y de los resultados; deberá apropiarse e involucrar los conceptos de mejoramiento continuo y productividad en todos sus procesos; deberá conseguir que los programas y proyectos se constituyan en la herramienta que articule la planeación con la inversión y sirva para asignación eficiente de los recursos presupuestales; deberá consolidar el sistema de control interno y racionalizar los procedimientos y simplificar los trámites. (p. 43)

Vale la pena destacar que tales deberes planteados por el autor se fundan en flexibilidad orientada por la gestión administrativa, pero no se destaca al interior de dicho modelo productivo una vía en la que el conocimiento generado a nivel educativo permita orientar los conceptos de mejoramiento continuo dentro de la retórica gerencial.

Algunos autores han serias implicancias a este concepto: La ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente llamada tecnología educativa) interpreta calidad de la educación como eficiencia, y eficiencia como rendimiento escolar. Para el caso de Colombia, donde su implementación coincide con la instauración de una política educativa de corte neoliberal se pretenden justificaciones “académicas” que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación. Para Aguerro (1993) tales justificaciones crean nuevos fetiches pedagógicos que se caracterizan por su debilidad conceptual, tal es el caso de términos como calidad de la educación.

Se percibe entonces el choque de fuerzas al interior de la academia, una orientado por la reflexión teórica y otro orientado por la calidad de la educación sin puntos que permitan conectar o desarrollar procesos más operativos y complementarios como ejemplo de interdisciplinariedad para el mejoramiento institucional. Sin embargo, ello no ocurre dadas las mecánicas de poder que la práctica de gestión de calidad establece como medida de control institucional.

### ***Referentes micros contextuales: el Proyecto Educativo Institucional***

Se constituyen por variables que se circunscriben al contexto de la institución determinando las características específicas de los procesos de formación tanto en su planeación, gestión, desarrollo, seguimiento y evaluación así como su relación con la investigación y la extensión social plasmados en políticas, lineamientos y referentes conceptuales y metodológicos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Desarrollo Institucional y el marco normativo institucional.

Tales elementos reflejan la dinámica Institucional y las características de su desarrollo, proyección y el rol de un programa académico para el cumplimiento misional y el impacto social institucional.

El Consejo Académico en sesión del 11 de septiembre de 2007, Acta 26; analizó y acogió la propuesta de Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Francisco de Paula Santander, recomendando su adopción al Consejo Superior Universitario. Esto es, que en cuarenta y cinco años de vida institucional se propuso la tarea de crear las condiciones para redefinir su carta de navegación a través de la reformulación de su Proyecto Educativo Institucional.

Para asumir estos grandes retos se fundamenta en el artículo 69 de la Constitución colombiana que consagra la autonomía universitaria, la cual es reglamentada por la Ley 30 de 1992; al igual que la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994), en su artículo 73 en donde se define el PEI (2007); y los decretos reglamentarios: el decreto 1212 de 1993, y el decreto 1860 de 1994.

En la búsqueda de la excelencia académica, la Universidad incorpora la característica 02 del factor 01, correspondiente a los “lineamientos para la acreditación de programas” del Consejo Nacional de Acreditación de noviembre de 2006. En él, el CNA sostiene que el Proyecto Educativo “orienta el proceso educativo, la administración y la gestión de los programas y sirve como referencia fundamental en los procesos de toma de decisiones sobre la gestión del currículo, de la docencia, de la investigación, de la internacionalización, de la extensión o proyección social y del bienestar institucional.” Igualmente acoge las “orientaciones y estrategias del Proyecto Institucional” expuestas en el documento del CNA N° 2 de noviembre de 2006, en el cual se presentan los Lineamientos para la Acreditación Institucional. (p. 16)

Así, en este marco legal, la UFPS orientada por los principios consignados en el artículo 04 del Estatuto general, Acuerdo 091 de diciembre 1ª de 1993, concibe su función y la expresa en su visión y misión institucionales. Estos retos conllevan a refundar la misión y visión de la UFPS con el fin de superar la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, a través de principios orientadores propuestos por toda la comunidad académica en los foros de redefinición de su proyecto educativo institucional (PEI) en el año 2006.

Es al interior del PEI, que se plantea la necesidad de enfoques pedagógicos que ayuden a eliminar las desproporciones generadas por el paradigma tradicional, lo cual supone el reconocimiento de la naturaleza de los problemas y la integración de la experiencia y la teoría. Según Muñoz y otros (2001) en PEI (2007):

La ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se convierten en investigadores. Se trata de consolidar comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación. (p.11)

Se puede afirmar que el PEI (2007) espera prácticas pedagógicas que formen y transformen a las nuevas generaciones a partir del reconocimiento de la potencialidad del estudiante y su responsabilidad para desarrollar la creatividad, la imaginación y la inteligencia al servicio de la región y el país, que exige la construcción de nuevos horizontes a partir de enfoques pedagógicos que estimulen la crítica de las ideas y el diálogo fundado en la tolerancia.

### **Nociones de evaluación y evaluación de competencias en la educación.**

En la obra *La Medida Objetiva del Trabajo Escolar* de Galí (1934) puede observarse la influencia empresarial transpuesta a la educación al punto que puede afirmarse con cierta crítica que “El maestro no ha dado un paso en el deseo de precisar las ganancias de su negocio, tan apreciable al menos como el del comerciante” (p, 29).

Tales precisiones no hacen sino destacar el lugar que ha merecido la evaluación en tanto que término y concepto de reciente aparición en el campo de la pedagogía como sinónimo de “medida”, y sostiene Casanova (1998) que en los tiempos actuales está variando su concepción en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, nuevas las concepciones diferentes en relación con la formación pedagógica con los modos peculiares de aprender. Pero más concretamente, y desde una óptica estrictamente educativa, la intencionalidad clara de la evaluación es aprovecharse al máximo a sí misma para optimizar los procesos educativos.

Es apenas evidente una divergencia entre los conceptos de evaluación configurados a nivel teórico y en la práctica en las aulas. Sin embargo, es justa la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo capaz de ofrecer información enriquecedora acerca del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del aula.

Por ejemplo, la validez de los instrumentos implementados en la evaluación al interior de las prácticas pedagógicas plantean un cerco a la confiabilidad de las mismas lo cual genera reflexión pedagógica, pues se trata de replantear las formas tradicionales de evaluación y su habitual dispersión ante

No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean éstas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación. Como consecuencia, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes.

Para Casanova (1998) el problema con la evaluación es que su práctica ha sido asumida como un dispositivo de control académico, sus rasgos sumativos señalan formas de discriminación que no son propias de los nuevos enfoques formativos que establecen una evaluación más valorativa asumiendo una dimensión formativa. De allí que se plantee la necesidad de diferenciar entre la evaluación tradicional y la evaluación por competencias. “No se enseña para aprobar” (p. 39).

En este sentido, comenta Stufflebeam y Shinkfield (1987): “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (p. 39). De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación más holística que se ajuste al mundo de la vida.

De acuerdo con Alkin (1970) citado en Lewy (1976), la evaluación ha sido definida como el proceso de determinación de las áreas de decisión preocupan a la educación a la hora de tomar acciones: “la selección de información apropiada y recopilación y análisis de esta con el fin de lograr un resumen de datos de utilidad

para autoridades que tienen que tomar decisiones al seleccionar entre todas las alternativas”. (p. 26).

En consecuencia, Irigoien (2005) la evaluación con enfoque de competencias tiende a ser holística, centrada en problemas, interdisciplinaria y combinatoria de teoría y práctica, lo que implica una variedad de métodos que pueden enriquecer la práctica evaluativa tradicional. Es necesario actualizar la práctica pedagógica pero ello forma parte del actuar visionario de aquellos docentes con prospectiva institucional decididos conjuntamente a impulsar su modelo pedagógico.

Pues bien, tal visión holística (constructivista) de competencia es en la mayoría de las propuestas curriculares y proyectos del ámbito educativo en países europeos y latinoamericanos el cimiento de los cuatro pilares básicos descritos en el Informe Delors: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2001).

Hay de donde escoger, Rychen y Salganik (2001), citado en Schachter y Santiago (2008) aseguran que “hay una gran diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos a la hora de definir y categorizar las competencias que, en general, se corresponden con planteamientos y modelos conductistas, funcionalistas y constructivistas” (p.371).

Así, el proceso formativo en el marco de una metodología Tuning o de formación de competencias genéricas es, de nuevo, un modelo basado en formación; pues se caracteriza por educación centrada en el aprendizaje, mayor compromiso, implicación y responsabilidad del estudiante, rol del profesorado más participativo, elaboración de programas, redefinición y planificación de actividades, configurar nuevos sistemas didácticos, orientación de procesos formativos, estímulo y apoyo al logro de metas, desde los intereses y promoción del sistema de créditos.

Desde una perspectiva compleja, Tobón (2007) plantea que la formación basada en competencias está ubicada en la categoría general del desarrollo humano, referido a todas y cada una de las dimensiones y aspectos que constituyen a las personas y que se ponen en acción en la búsqueda del bienestar y la autorrealización, de acuerdo con

las posibilidades y limitaciones personales, y del contexto social, económico, político, ambiental y jurídico en el cual se sirve.

Por otro lado, en el ámbito educativo las definiciones de competencia se explican desde un paradigma interpretativo ya que se exige del alumno una actitud evaluativa y esto se resume en: iniciativa, transferencia del conocimiento e innovación (Cano, 2008), pues el aprendizaje se constituye en un acto complejo que demanda del alumno una actitud de reflexión, crítica, participación y búsqueda de información nueva.

### **Evaluación prospectiva**

En la década del sesenta los estudios de prospectiva empezaron a desarrollar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas procurando superar los reduccionismos de los enfoques cuantitativos en la educación con el fin de avanzar en la construcción de un campo novedoso de conocimiento. De este modo, el desarrollo de la prospectiva deriva en la actualidad de diversas vertientes teóricas y prácticas por lo que no puede considerarse que sean únicamente los estudios o únicamente las experiencias práctica y cuantificables las que la definen.

Autores como Gaston Berger y Bertrand de Jouvenel figuran como los precursores de la prospectiva en Francia a mediados de los años sesenta. Gaston Berger quienes la definen a partir de cuatro principios: Ver lejos, ver amplio, analizar en profundidad y aventurarse; pero sobre todoañadían “pensar en el hombre”.

De hecho, ya se han realizado ejercicios significativos desde una óptica amplia de prospectiva destacándose la investigación auspiciada por el club de Roma, asociación compuesta por actores sociales del sector científico, empresarial y político que publicó “Los Límites del crecimiento” en 1972. Abordó el problema que posee la capacidad del planeta para hacer frente a las necesidades y modos de vida de una población mundial más allá del año 2000 y bien entrado el siglo XXI que utiliza a de manera desbordada los recursos naturales causando daños al medio ambiente y poniendo en peligro al equilibrio ecológico global en aras del crecimiento económico que suele identificarse con bienestar.

De allí que un abordaje prospectivo en la educación ha de favorecer la valoración de las prácticas pedagógicas sumando con ello reflexión crítica. Esta forma de orientar a futuro la práctica pedagógica se constituye como una suerte de propósito ilustrativo y de apoyo al servicio de la formación y la enseñanza.

Ahora, en el campo educativo, cuando se trata de saber cuál es el tipo de evaluación más pertinente para abordar las problemáticas pedagógicas en el aula es necesario, en primer lugar, tener una idea clara de qué es lo que se quiere evaluar. Por ejemplo, ante la necesidad de hacer más formativa la evaluación, el enfoque de competencias cimentado en la evaluación constituiría de por sí una estrategia para hacerse a una idea clara de los alcances que ha tenido un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre un área en particular en una institución educativa. Sin embargo, un abordaje aislado de las competencias tampoco favorece la reflexión pedagógica.

Por ello, las instituciones académicas requieren un tipo particular de evaluación que sea capaz de orientar la toma de decisiones curriculares para el mejoramiento de la calidad institucional. En este sentido, la evaluación prospectiva suele reducirse al contexto organizacional y de hecho, ha incursionado en el condicionamiento de acciones curriculares de carácter académico. En contraste, poco se dice de las evaluaciones de impacto derivadas de la investigación evaluativa que permiten exponer aspectos muy concretos como puede ser la apropiación de las competencias transversales en los estudiantes de una institución educativa dada reflejando con ello la eficiencia y prospectiva de uno u otro modelo pedagógico institucional.

### **Visión Holista de la Educación.**

Según Espino de Lara (2010), surge la necesidad de buscar alternativas que ayuden a producir conocimientos trascendiendo la visión racionalista y su método para la producción científica. Entonces, la visión holista, se orienta hacia la constitución de la nueva ciencia construida sobre nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los seres humanos. Por ello, la nueva ciencia con conciencia percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos.

Indiscutiblemente, hay que abordar en el ámbito educativo el asunto de la visión holista, ya que debe ser vista como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificistas. De allí que Habermas hable acerca de cómo la racionalidad instrumental impide al individuo tener una visión holística de la realidad, en consecuencia, se encuentra condicionado e impedido para contar con dicha visión.

En este sentido, Yurén (1995)“considera insuficiente interpretar a la modernidad como un proceso de racionalización, cuando ésta última se remite exclusivamente a la razón funcional y deja de lado todas las formas de acción social-acción comunicativa” (p.61).

Así mismo, explica Martínez (2009) que el mundo actual se caracteriza por interconexiones a nivel amplio y global en el que los fenómenos físicos, biológicos, sociales, y ambientales son recíprocamente independientes. Entonces, describir este mundo de manera adecuada requiere una perspectiva más amplia, holista, sistémica, y ecológica que vaya más allá de las concepciones reduccionistas del mundo provocando miradas disciplinalmente aisladamente. Se requiere una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir una transformación fundamental del modo de pensar, del modo de percibir y desde luego, del modo de valorar o evaluar.

### **La formación docente**

La sociedad ha asumido la formación interiorizando un conjunto de normas, valores, costumbres, creencias e ideales que están ya presentes en ella. Dicho de otro modo, el concepto de formación ha estado referido a la necesidad de adaptación del ser humano a las costumbres y al aprendizaje de códigos normativos que la sociedad ha construido para configurar su identidad cultural.

Pero al mismo tiempo, esta concepción de formación también ha sido responsable de la repetición a perpetuidad de los esquemas y estructuras de la sociedad. Según Ríos (1998), "en el siglo XVII este concepto pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura y designa, en primer lugar, el modo específicamente llamado de diario a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (s/p).

El siglo de las luces inaugura una nueva manera de concebir la formación humana, separándola un poco del paradigma social y rescatando las potencialidades del individuo como proyecto natural único e irrepetible, tal como lo plantearon los naturalistas seguidores de la corriente rousseauiana.

En esa misma línea aunque en otra perspectiva filosófica. Encontramos los planteamientos de Hegel quien al recoger la idea kantiana de las obligaciones del hombre para consigo mismo plantea la formación como el deber que cada uno tiene de darse forma.

Los resultados de recientes investigaciones en torno de la formación de docentes identifican sus carencias en dos aspectos fundamentales: el primero está relacionado con la falta de formación disciplinar, es decir, con la ausencia de dominio o, en el mejor de los casos, con un dominio superficial y elemental de la ciencia que enseña, mientras que el segundo aspecto hace referencia a la falta de relación entre los saberes derivados de las disciplinas y los saberes correspondientes a la cotidianidad escolar. Dicho de otro modo, según Calvo, Gloria y Otros (2004) no hay articulación entre los procesos de instrucción y la intencionalidad formativa que se refleja en la filosofía y los fines de la educación.

Por otra parte, es importante anotar, con relación al primer punto, que los maestros dominan saberes acabados y producidos en las disciplinas "macro", y no se han preocupado por los métodos y estrategias que hacen posible la construcción de conocimientos nuevos en los educandos. El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico de Bogotá (IDEP) recomienda procesos formativos que:

- Se articulen a la investigación, para la producción de teorías pedagógicas.
- Organicen el trabajo en equipo, porque el saber no se construye en solitario: es una construcción colectiva que requiere de la validación social.
- Conciban la escuela como un espacio simbólico, es decir, como un espacio lleno de significados y sentidos.
- Tengan conocimiento de la realidad social y cultural.
- Se actualicen permanentemente.
- Conserven lo ético-axiológico y lo estético al mismo nivel que lo técnico-científico. (s/p)

Sin embargo, la aproximación de Messina (1999) favorece la investigación cualitativa al permitir una noción más amplia a partir de su formación, esto es, abrir nuevas brechas a través de la investigación en formación docente aprovechando sus relatos y narraciones:

La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación. (p.2).

Desde esta perspectiva, la investigación latinoamericana acerca de la formación docente se está orientando hacia la creación de una nueva manera de hacer investigación y de hacer educación. Para Messina (1999), “desde este lugar, así como desde una pedagogía dispuesta a dialogar y transitar por otras ciencias, es posible arribar a una teoría de la formación docente que dé cuenta de la especificidad de América Latina” (p. 3).

### **Ejes fundamentales de la formación docente**

La formación de los maestros debe concebirse como un proceso permanente, es decir, no se trata de un proyecto a mediano plazo. Se trata de trascender las instituciones formadoras hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico. ético-axiológico, humanístico. etc.

En esta perspectiva se hace necesario proponer algunos ejes fundamentales para la formación del perfil de los maestros para el próximo milenio. De acuerdo con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, concibe al educador como un orientador en los establecimientos educativos.

Respecto de su formación, la Ley 115 estipula que los fines generales de ésta son “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”, es decir, que el educador, formador u orientador debe orientar su práctica pedagógica por medio de la investigación de la misma como vía para el mejoramiento de la educación nacional.

A nivel universitario, específicamente a partir de la expedición del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, también conocido como Registro Calificado, también requeriría entre sus lineamientos el mejoramiento de los docentes universitarios Según Calvo y otros (2004):

Los programas de formación de profesores pueden entrar en el proceso voluntario de la acreditación de calidad, cuya implementación comienza a cimentar las bases de lo que se puede llamar una cultura de la acreditación dentro de las instituciones. Su manifestación inmediata ha sido la elaboración de lineamientos y procedimientos para la acreditación de alta calidad, formulados en sintonía con las instituciones, y que permiten caracterizar la calidad de los programas ofrecidos (p.33).

Teniendo en cuenta que la formación docente es un proyecto continuo, el maestro requiere de respuestas a sus expectativas en los ámbitos cultural, social y económico, los cuales a veces van en contravía de las políticas estatales, pues las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación de los docentes.

### **La formación humanística**

El humanismo del maestro será el sustrato sobre el cual se fundamente el ejercicio de su profesión. Esta condición lo dotará de una sensibilidad tal que sea capaz de poner la humanidad del educando por encima de todas las circunstancias. De tal manera, estará en condiciones de no permitir que ninguna ley, mandato, reglamento u orden institucional derivada de autoridad alguna se pueda legitimar, ni

mucho menos aplicar, si desconoce o violenta los derechos fundamentales de los educandos.

Desde esta perspectiva es preciso señalar que se hace necesaria la contextualización de la región o localidad donde se desenvuelven los alumnos, a fin de desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con las condiciones existentes, aspecto que remite mayor importancia en la articulación del proyecto educativo institucional a las realidades sociales del entorno.

Por su parte, el educador en acción es capaz de realizar el estudio reflexivo de sus propios problemas y transformar el aula que es el escenario de sus actuaciones. Así, es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar, ya que la investigación va ligada a la enseñanza y al aprendizaje. De acuerdo a Calvo y otros (2004) “la enseñanza es más efectiva cuando involucra investigación en un proceso continuo de aprender de la experiencia.” (p.97).

Por otro lado, la institución académica tiene que superar su función panóptica, cuya misión de "vigilar y castigar" la aproxima más a uno de los aparatos represivos del Estado que a una institución formadora de hombres libres. Por ello es justo considerarla prospectivamente, esto es, aceptar que puede convertirse en un espacio para la recreación de las condiciones culturales de la localidad, la región, la nación y mundo.

### ***La formación vocacional***

Una vocación implica asumir una actitud de entrega por parte del maestro a una labor loable, sin más recompensa que la satisfacción de contribuir a la consolidación de una sociedad más justa, más humana, más reflexiva, más crítica y, sobre todo, más respetuosa de los derechos humanos.

De este modo, es posible percibir la vocación docente como una actitud que responde al "vivo deseo de enseñar", como la definió en su momento el maestro José María Rodríguez Rojas. Además, en el campo del compromiso social para la emancipación social del pueblo y, especialmente, de aquellas que no han tenido la oportunidad de acceder al preciado bien del conocimiento, el magisterio del nuevo

milenio no podrá estar conformado por aquellos sujetos que utilizan la profesión como "escampadero" o como la última opción cuando en el campo laboral no tienen otra posibilidad.

La manera rigurosa como se ha venido mirando el problema de la vocacionalidad es analizada por De Tezanos (1987) en sus trabajos les sugiere algunas pautas a las instituciones para su detección.

Respecto de la selección de nuevos maestros De Tezanos (1987) destaca que en la actualidad esta tarea debe llevarla a cabo personal especializado implementando un conjunto de pruebas estandarizadas para medir niveles de inteligencia, aptitud verbal y conductas actitudinales que permitan conformar un diagnóstico general de los estudiantes en cuanto a sus capacidades para llegar a ser buenos maestros.

Tampoco será la docencia el medio para subvencionarse carreras que generen mayores ingresos económicos en el futuro. Por el contrario, es factible que los sujetos que asuman la responsabilidad de relevar a la vieja generación de docentes adquieran un compromiso con el cambio social, con el cultivo de lo axiológico y con la búsqueda de la verdad la cual estaría vinculada a las respuestas que se esperan de los resultados de investigación.

### ***La formación democrática***

La nueva visión de democracia que inauguró en Colombia la Constitución de 1991 le exige al maestro un conocimiento profundo del significado de la justicia, de la igualdad de derechos y, especialmente, del contexto de la planificación, como fundamentos de la formación ciudadana y de la convivencia pacífica. Esta directriz posibilita la apertura de nuevos canales de participación, no solamente porque la ley lo exige así, sino también porque es un propósito de las comunidades educativas y de sus directivas el convertir las instituciones en verdaderos proyectos democráticos y culturales.

Para alcanzar este propósito, el maestro deberá estar formado en y para el ejercicio de la democracia, lo cual implica la reformulación de las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito escolar, definidas desde la verticalidad, para fundarlas

en una óptica horizontal, donde se establezca el diálogo entre iguales y se respete el libre desarrollo de la personalidad.

Un maestro formado en la democracia no sólo deberá enseñar el ejercicio de los deberes y derechos del ciudadano, sino que, además, será el primero en respetar y acatar las decisiones de las mayorías, estará al igual que sus alumnos sujeto a las normas institucionales (manual de convivencia, leyes, y decretos gubernamentales) y propiciara condiciones favorables para la consolidación de un gobierno escolar democrático.

### ***La formación pedagógica***

La formación intelectual del maestro necesariamente deberá estar determinada por el conocimiento de la pedagogía, tanto en su campo práctico como en el conceptual. El maestro se definirá, entonces, como un intelectual de la educación y la pedagogía si conoce en profundidad la historia de esta ciencia, los fundamentos epistemológicos de los que se deriva su práctica, sus objetos y sus métodos de constitución disciplinar. Igualmente, si domina las principales corrientes y modelos pedagógicos propuestos por los grandes pedagogos clásicos y contemporáneos, y si su práctica se inscribe en el desarrollo de experiencias pedagógicas. Estos conocimientos, paradójicamente, han estado ausentes dentro del marco de las estrategias de formación de maestros definidas en las instituciones formadoras.

El movimiento pedagógico de los maestros colombianos ha centrado su reflexión en torno del saber pedagógico, planteando la necesidad de que cada maestro, en cada institución educativa, comience a redimensionar su quehacer, con el propósito de darle verdadero sentido, articulando su práctica no sólo a los supuestos teóricos derivados de las diversas disciplinas que entran en concurso en el ejercicio de la enseñanza, sino también a las necesidades reales del contexto sociocultural y de la investigación pedagógica.

Estos esfuerzos del movimiento pedagógico van encaminados a devolverle al maestro la autonomía, la posibilidad de asumir el discurso del saber pedagógico

como " lo propio ", reportándole identidad como sujeto de saber y que de alguna manera había venido delegando en otros sujetos de otras disciplinas y prácticas.

En esta dirección, es necesario plantear una propuesta de formación de maestros que considere relevante la apropiación de todas las posiciones y conceptualizaciones que, a propósito de la pedagogía como disciplina, han venido produciendo los investigadores del campo intelectual de la educación en Colombia, amén de la sabiduría consignada en las grandes obras de la pedagogía.

En síntesis, la formación pedagógica de los futuros maestros requiere del dominio de conceptos tales como los de formación, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje, instrucción, etc., en su contexto histórico; requiere también del conocimiento y el dominio de la ciencia objeto de su enseñanza y de sus métodos de constitución y desarrollo; además de la capacidad de leer, traducir, interpretar y explicar tanto los fenómenos educativos como la realidad del contexto sociocultural local, nacional e internacional con el ánimo de intervenirla de manera crítica y reflexiva.

### ***La formación en la autonomía***

Dentro del marco de las dimensiones valorativas que los analistas reconocen en la ley general de educación podemos ubicar la autonomía escolar, entendida como el espacio institucional asignado al maestro para que ponga en juego todo su potencial imaginario, su creatividad y su capacidad de innovar, y, además, realice las adecuaciones administrativas, pedagógicas y curriculares que considere necesarias, previo estudio y conocimiento del contexto sociocultural donde realiza su práctica pedagógica: todo esto, con la finalidad de articular su labor docente a los procesos de transformación social y cultural.

El artículo 77 de la Ley General de Educación consagra la autonomía institucional en los ámbitos relacionados con la organización de las actividades académicas, formativas y aquellas que hacen referencia al desarrollo de la cultura, cuando plantea que dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía

para organizar los áreas fundamentales del conocimiento, definidas por cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adaptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamiento que establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Aunque de este modo quedan sentadas las bases legales de la autonomía institucional, es evidente que para la condición autónoma del maestro no basta la ley; asumirla requiere la condición intelectual que sólo le será reconocida por la sociedad y por las comunidades científicas a medida que empiece a trasegar por nuevos horizontes del conocimiento, es decir, a medida que comience a liberarse de las "andaderas", como diría Rousseau, para echarse a andar por cuenta propia. Es, además, volver al rescate de aquella sentencia que para el siglo XVIII nos legara Kant: *separe Aude*. (Ten el valor de servirte de tu propia razón), como condición necesaria para alcanzar la mayoría de edad.

Según Zuluaga (1987) la necesidad de dotar al maestro, desde las instituciones formadoras de maestros y desde la misma práctica pedagógica, de una razón propia, diferente a la razón instrumental que le ha sido asignada hasta hoy como consecuencia del su marcado dominio metodológico sobre aquéllas, es que va a permitir, en un futuro, la construcción de un nuevo maestro, con capacidad y competencia para el ejercicio autónomo de su práctica pedagógica. Con las herramientas jurídicas concedidas por la Ley General de Educación y con la apropiación de las diferentes propuestas que se han venido desarrollando en el país a propósito de la autonomía, se espera que las instituciones educativas, en comunión con los maestros y las comunidades educativas, inicien los procesos de cambios que es necesario implementar en el sistema educativo colombiano.

### ***Formación en las Habilidades Comunicativas***

La propuesta que considera la pedagogía como una disciplina, reconstructiva, derivada de los trabajos del grupo de investigación que ha dirigido el profesor Antanas Mockus, se basa fundamentalmente en la posibilidad de "reconstruir" las

competencias de los maestros y de los alumnos con el objeto de redimensionar su "saber cómo pedagógico".

Las tesis habermasianas acerca de las competencias comunicativas ubican la competencia pedagógica en el plano de la comunicación, Según Mockus y otros (1995) permiten o "brindan la posibilidad de suscitar y adelantar 'procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado por escrito y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar la acción" (p.19).

Pero lo más importante por considerar en esta propuesta se expresa quizás en la relación que establece entre competencia comunicativa y competencia pedagógica, a través de la cual se desea romper con las interpretaciones que tradicionalmente se le han dado a la noción de práctica pedagógica como una práctica fundamentada en las relaciones de poder. El concepto de competencia comunicativa está referido a la "capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal" (ibíd., p.19).

Aunque podría entenderse que las competencias comunicativas, en el plano de la práctica pedagógica, actúan principalmente en el contexto de la comunicabilidad del conocimiento, no hay que olvidar que esa misma práctica contiene en su interioridad prácticas formativas que implican a su vez relaciones ínter subjetivas de entendimiento mutuo en el espacio de lo ético. Lo moral y lo axiológico, que orientan el ideal teleológico de la formación de la sociedad.

Además, es necesario plantear para el análisis que si se considera la competencia pedagógica como competencia comunicativa. Resulta que la falta de una verdadera y efectiva comunicación entre maestros y alumnos (lo que se evidencia en nuestras instituciones actuales) sería, de hecho, la negación de la práctica pedagógica en su esencia; dicho de otro modo, sería la ausencia de dicha competencia.

Un maestro que se sitúa en el contexto de la comunicabilidad de la ciencia a través de la enseñanza da muestra de sus habilidades comunicativas cuando transforma los contenidos científicos en contenidos para la enseñanza, es decir,

cuando adecua los principios, los teoremas, los conceptos, las teorías que por su naturaleza se encuentran expresados en la "gramática" de cada ciencia en particular, al grado de desarrollo intelectual de sus alumnos, a las condiciones culturales y a sus necesidades e intereses de aprendizaje. Es la operación conocida como transposición didáctica: nadie puede enseñar si no se sitúa en el plano de la comunicación.

Dada la importancia de la comunicación en el contexto de la práctica pedagógica, es necesario que el maestro haga uso de recursos metodológicos diversos tales como comparaciones, simulaciones, ejemplos (que pueden tomarse de la naturaleza, de la vida cotidiana o del contexto social y cultural); también pueden utilizarse las preguntas sueltas, las parábolas, las metáforas, los cuentos, las fábulas, las representaciones, los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales; en fin, el profesor se puede valer de una multiplicidad de formas estratégicas que le permitan al alumno la comprensión de los conocimientos impartidos.

### ***Formación en la Ciencia y la Tecnología***

El saber pedagógico de los maestros lleva en su interioridad dos elementos fundamentales que están directamente relacionados. El primero tiene que ver con el dominio del saber de la enseñanza, acerca del cual ya hemos expresado algunas opiniones, y el segundo se relaciona con el dominio de la ciencia que se enseña, pues nadie podrá enseñar lo que no sabe. El análisis a propósito de la formación científica del maestro amerita una reflexión epistemológica que es necesario dejar planteada. En primer lugar, debemos diferenciar el papel del científico del papel del maestro (aunque puede suceder que un mismo sujeto cumpla las dos funciones).

Un científico es un sujeto cuya labor se relaciona fundamentalmente con la producción del conocimiento científico en un campo específico; es, por su naturaleza, un indagador, un buscador de posibilidades. Su relación con la enseñanza de la ciencia es más bien tangencial, pues está dada, según el profesor Flórez (2000), en el contexto de la enseñabilidad (comunicabilidad científica), de la relación que establece con sus pares o con la comunidad científica a la cual pertenece.

En otras palabras, no necesariamente está muy interesado en enseñar como maestro lo que ha producido como científico. El maestro, por su parte, es ante todo un enseñante de los objetos de las ciencias, ya que posee un método, como herramienta de adecuación de los discursos científicos, por medio del cual puede comunicarlos y contextualizarlos. Su relación con la ciencia está mediatizada por el discurso de la enseñanza, la cual parte de la posibilidad de traducir contenidos científicos u objetos de las ciencias que enseña a un lenguaje apropiado al grado de desarrollo intelectual de los alumnos, para que puedan (sin perder rigor) ser asimilados y comprendidos por ellos.

Pero la tangencialidad de la relación del maestro con la ciencia no lo exime de su obligación ética de ser buscador permanente de nuevas posibilidades y de nuevos rumbos para la práctica pedagógica, de ser investigador incansable de los fenómenos educativos que se producen en el aula y por fuera de ella. Por eso, hoy más que nunca cobra importancia la discusión acerca de la necesidad y la posibilidad de establecer un diálogo entre pedagogía y enseñanza de las ciencias, si tenemos en cuenta que entre las más fuertes críticas que se le hacen a la calidad de la educación está la falta de rigor en la enseñanza de los contenidos científicos.

Los aportes de la doctora Eloísa Vasco Montoya a propósito de la investigación en el aula resultan de la mayor importancia en la medida en que reconoce, en la enseñanza y en la cotidianidad de la escuela, una práctica digna de ser investigada por el maestro y traza algunos parámetros que permiten delimitar la investigación en el aula, asignándole algunas condiciones que analiza desde tres puntos de vista: el del sujeto, el de los procesos y el de los ambientes.

Desde el punto de vista de los sujetos se requiere una nueva manera de percibir el quehacer pedagógico en el aula y en la escuela para poder desarrollar la capacidad de asombro; más que conocer al alumno. Reconocerlo; preguntarse por el sentido de su quehacer, y que los temas o problemas por investigar surjan de esa nueva manera de mirar el quehacer pedagógico.

## **La práctica pedagógica y sus componentes**

La práctica pedagógica ha sido definida de diferentes formas a lo largo de la historia de la educación. La práctica pedagógica se puede explicar cómo el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer.

Para que la práctica pedagógica se reconozca como práctica de conocimiento, la enseñanza deberá convertirse en un espacio de y para las experiencias, es decir, una práctica donde sea posible la producción de un conocimiento nuevo, de una reflexión o un pensamiento que llene de asombro tanto al maestro como a los alumnos.

Para Zuluaga (1999) a partir de este conocimiento se deben generar nuevas expectativas para la vida y para la ciencia, posibilidades de solución de problemas e inquietudes que animen y despierten la vocación heurística latente en cada ser humano.

Basado en Wilson (1996), la práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. “Están planificadas y representan lo que se denominan ambientes de aprendizaje” (s/p).

Entendida de esta manera, lo que se denomina práctica pedagógica incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir construcción y apropiación de conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este juego. Pero con demasiada frecuencia los dos términos del binomio enseñanza-aprendizaje han aparecido desvinculados.

Para algunos la tarea de enseñar corresponde al profesor y la de aprender al alumno. Así, el profesor enseña aunque el alumno no aprenda. Lo contrario

generalmente también ocurre: muchos alumnos aprenden por sí solos o en compañía aquello que les interesa, aunque ningún adulto les guíe u oriente.

El contenido que el profesor imparte suele estar planificado con antelación y por tanto suele darse poco espacio para incorporar nuevos contenidos, especialmente cuando hablamos de cursos cortos. En una práctica pedagógica “tradicional” los profesores tienen pocas ocasiones de acomodar los contenidos en función de los intereses de los estudiantes, entre otras cosas porque los estudiantes no suelen ser preguntados al respecto: el currículo o programa viene a dado.

La práctica pedagógica, generalmente ha consistido en la actividad planificada y desarrollada por parte de un profesor, especialista en una determinada área curricular, que posee conocimientos didácticos con relación a cómo transmitir su saber. Ese profesor enseña principalmente cuando expone oralmente su conocimiento a los alumnos en situaciones presenciales y sincrónicas: todos los alumnos de ese profesor o profesora escuchan las mismas explicaciones que reciben en un mismo espacio físico (el aula).

No es ajeno el hecho que la práctica pedagógica “tradicional” suele asumir una comunicación unidireccional entre el que enseña y los que aprenden, de forma que las ocasiones en que los alumnos pueden interactuar con el profesor suelen ser durante las sesiones de clase o bien en tutorías individuales.

### **Nociones de Pedagogía**

Ciertos autores precisan la ciencia, como un arte, saber o disciplina, pero todos están de acuerdo en que se encarga de la educación, es decir, tiene por objeto el planteo, estudio y solución del problema educativo; o también puede decirse que la pedagogía es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo. Afirma Zambrano (2002) “Es un espacio en donde se piensa antes de actuar, circulan encuentros y se gestan polifonías sobre el otro, y en este sentido, está estrechamente unida con la educación” (s/p).

La noción de educación formada por Durkheim (1922) está muy ligada al de pedagogía. El autor señalaba que la Pedagogía se vuelve enseñanza, aprendizaje y, en

definitiva, acción práctica de los ideales sociales, estéticos, filosóficos, morales y políticos del hombre que la educación se propone alcanzar.

También se puede interpretar que la práctica pedagógica investigativa debería ocupar un espacio significativo en el currículo para cualquier programa de formación docente y transformarlo. Según Dikerg (2003):

Definir la práctica como eje de la formación estamos conjeturando su cimentación a la vez como objeto de estudio y como campo de intervención. La consideración de la práctica como objeto de estudio obliga a advertir que cualquier trayecto curricular que se diseñe... deberá cuidar que los contenidos incluidos y las experiencias formativas que se propongan eviten sesgar este objeto complejo (s/p).

Se deduce que se requiere una formación continua y permanente de la práctica pedagógica, de acuerdo a Alanís (2004) “la formación de formadores es un proceso permanente cuya razón de ser es la vinculación constante entre la teoría y la práctica” (s/p).

Álvarez y González (2002) reconocen la distinción para aproximarse al currículo, el cual solía ser concebido solo como el plan de estudios cuyo fin era la formación de ciudadanos atendiendo las necesidades del Estado y de la iglesia. Después, dadas las influencias de corrientes como la pedagogía y la psicología, el currículo fue concibiéndose como un conjunto de experiencias, hechos, acontecimientos, saberes y destrezas que trascienden el solo plan de estudios de donde se destaca la relación que tiene con la práctica pedagógica.

Villar (1995) al referirse a la investigación de las prácticas pedagógicas, afirma que “las teorías curriculares de los profesores son construcciones mentales que hacen de las cosas cotidianas la reforma educativa” (s/p); de este modo, no se podría hablar de reformas educativas sin tener en cuenta las prácticas pedagógicas cotidianas. Por ello, para Álvarez y González (2002) “la pedagogía estudia los procesos formativos en general, y la didáctica estudia el proceso docente educativo” (p.33).

Al constituirse los insumos básicos para reconstruir el currículo propiciando nuevos roles para el educando y nuevas visiones para la enseñanza, Barreto (2009) expresa que:

El trabajo en aula, los procesos cooperativos y colaborativos de aprendizaje, la apertura mental de los educadores, la flexibilidad e iniciativa para incorporar o desincorporar conocimientos traducidos en contenidos enseñables; validan, nutren y actualizan el currículo en acción, aglutinan información para modificar o transformar el currículo prescrito y procuran desentrañar el currículo oculto presente en toda acción educacional, pero nada despreciable (p.155).

Es relevante tener en cuenta que dependiendo de las formas de enseñanza se constituye un currículo, luego Escorcía, Gutiérrez y Henríquez (2007) el desarrollo curricular significa “la continua reestructuración de las formas de representar los profesores el saber en las aulas en colaboración con sus alumnos cuando reflexionan sobre su enseñanza” (p.72).

Es particular lo correspondiente que resulta la afirmación de Huberman (1998), citado en De Moreno (2002) quien considera la práctica pedagógica como:

Un proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve (p. 6).

Por su parte, el cambio educativo está asociado a las innovaciones que operan en las prácticas pedagógicas de los profesores pero se observa cierto énfasis en el desarrollo de las competencias específicas al servicio del mundo del trabajo lo que necesariamente lleva a la necesidad de comprender que las prácticas pedagógicas también se encuentran mediadas por factores políticos, morales y éticos, así Langón, Barragán, Gamboa y Urbina (2012) opina que:

El cambio educativo se ancla en la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas, las cuales han de ser cambiadas asumiendo el dominio de representaciones de lo humano y, a la vez, con técnicas concretas que se anclan en lo disciplinar pero que involucran la ética, la moral y la política (p.32).

De allí que la necesidad de pensar o reflexionar la práctica pedagógica es un acto de responsabilidad para con la propia enseñanza, fundamentado también en Langón, Barragán, Gamboa y Urbina (2012) quien expresa que:

La práctica docente, enseñar, enseñar filosóficamente, éticamente, (que no es lo mismo que enseñar “filosofía” o “ética”) implica problematizar nuestra propia enseñanza. Someterla constantemente a análisis crítico. Enseñar filosóficamente es buscar constantemente recursos para poner en movimiento al alumno, sabiendo que cada uno aprenderá a su modo. El aprendiz es responsable de su aprendizaje; el enseñante es responsable de su enseñanza. El aula es lugar de tensión y de diálogo, no de propaganda. (p.265).

Por lo tanto, la problematización de las formas de enseñanza es el fin necesario de toda reflexión pedagógica, sin embargo, la contextualización de la práctica docente en el currículo y su despliegue investigativo es fundamental para la integración y transformación del mismo.

### **Modelos Pedagógicos**

Desde una perspectiva humanista, el conocimiento está asociado a la creación, según Flórez (2000) citado de Gil (2008) sostiene que “la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación” (p.20).

Tal modelación puede comprenderse como un acto o desempeño organizado y ello confiere cierta experticia ya que funciona en el marco de un conjunto de interacciones asimiladas por la experiencia.

En este sentido, resulta favorable la aproximación a analítica del modelo a partir de una visión operativa del mismo, pues así como se mencionó anteriormente, la experticia funcional en el conjunto de interacciones justifican un *modus operandi* para hacer inteligible el contexto:

El modelo es un instrumento analítico para describir, organizar e inteligir la multiplicidad presente y futura, la mutabilidad, la diversidad, la accidentalidad y contingencia fácticas que tanto han preocupado al hombre desde siempre, desde su empresa de control del caos, del azar y de la indeterminación irracional (ob. Cit.; p.20).

Así mismo, en las ciencias sociales los modelos intentan describir y hacer racional los fenómenos que pueden resultar contingentes afectando la estructura, funcionamiento y desarrollo histórico del contexto en el cual se aplica.

Desde la perspectiva de Gil (2008), el concepto de modelo pedagógico especificaría sus objetos de estudio a nivel teórico pero su implementación requiere reconocimiento institucional sustentado de forma empírica. Este enfoque provoca una reflexión que también puede ser extensiva a otros abordajes más comprensivos o hermenéuticos y como tal, también son susceptibles de reconocimiento institucional como se mencionó anteriormente.

Por ello, la perspectiva de Gil (2008) puede considerarse como un complemento empírico para el abordaje del modelo pedagógico pero no exclusivamente el único método de aproximación ya que es necesario, además de operacionalizar, comprender las reflexiones que deriva el impacto de un modelo pedagógico en la complejidad de un momento y contexto dado.

Pero sin lugar a dudas, el aporte conceptual que hace Gil (2008) es provocar la necesidad de un cambio en la mirada generalmente estática que se tiene sobre el modelo pedagógico. “Un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar”; de este modo, el autor posiciona al modelo pedagógico en una dimensión instruccional constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación.

De este modo, tales categorías: currículo, pedagogía y evaluación; se articulan e interrelacionan y son mediatizadas con los valores que se asumen en cada construcción teórico-pedagógica lo que da origen a múltiples combinaciones dinámicas entendidas como modelos pedagógicos.

Entre los autores que destacan la necesidad de una educación superior más compenetrada con modelos genéricos se destaca a Zabala (1999) al sugerir el término “conversión laboral flexible” haciendo referencia a personas formadas en lo que

(Castells, s.f) redefinió como aquello que hay que volver a hacer, esto es, volver a aprender y actualizar lo aprendido.

Po ello es oportuno considerar si es concebible un modelo teórico más dinámico para su permanencia. Esto es insistir sobre una mirada dinámica e integral del modelo pedagógico aceptando que los elementos que lo constituyen son susceptibles de dinamización, esto es, una aproximación investigativa sin preferencias empíricas que permitan mejorar el componente pedagógico, curricular y evaluativo.

Para hacer evidente la escasa comprensión alcanzada en el campo de los modelos pedagógicos, Cardoso (2007), sostiene que un modelo pedagógico se comprende como una categoría poco caracterizada y empleada para el estudio del campo educativo susceptible de una diversidad de significados que no siempre son explicitados por quienes lo emplean lo que lleva a confusiones en torno a su significación.

Con mayor razón, sostiene el autor, que suele presentarse tal confusión cuando no existen elementos para distinguir entre un modelo educativo y un modelo pedagógico e incluso, que no son propiamente modelos heurísticos para construir hombres nuevos y que por el contrario, para Cardoso (2007) “se han preocupado más por adaptar y culturizar en los jóvenes las ideas, cualidades y virtudes vigentes en la tradición o extraídas del pasado clásico-humanista” (p.12).

Por su parte, para Gil (2008) la estrategia fundamental del pensamiento filosófico en la educación ha sido una apuesta hacia la creación de modelos globales acerca de la realidad y su conocimiento, principios generales y categorías universales acerca de las cosas, de la lógica, del método.

Esto es, que al interior de esta variedad de modelos que la filosofía encuentra un ambiente propicio para reflexionar sobre la totalidad sea desde el método dialéctico, el método histórico o el método estructural:

Y esta diferencia es la que me interesa señalar aquí independientemente de que dichos modelos pedagógicos sean a la vez efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos. (p.20)

En esta medida, se circunscribe una instancia ideológica que marca la vida académica e institucional. Por ello, el discurso normativo no puede dar cuenta de discursos pedagógicos por cuanto restringe a estos últimos en calidad de obstáculo; según Gil (2008) “un discurso pragmático que ciñe y encauza la reflexión pedagógica no puede, por esa misma razón, ser difusor sino del sentido común” (p.32).

Precisamente se trata de sentido común generar un modelo pedagógico validado contextualmente que ceñir el destino de la formación o educación universitaria implementando modelo pedagógico en aras del reconocimiento institucional para efectos de la acreditación de calidad.

Una aproximación más arqueológica consideraría que tales modelos pedagógicos son susceptibles de ser objeto de estudio histórico para las ciencias sociales, si se sabe tener en cuenta la historia de las ideologías pedagógicas en algún momento y contexto dado así como para Gil (2008) es “la antropología estructural, que quizás hallaría detrás del modelo empírico de las relaciones pedagógicas alguna organización lógica subyacente e invariante” (p. 22). En otras palabras, “que tales modelos pedagógicos pueden y merecen ser objeto de análisis mediante métodos sistemáticos rigurosos de conocimiento”. (p. 22).

Agrega Cardoso (2007) para complementar lo anterior que “la categoría modelo pedagógico se hace evidente la necesidad de definir cada uno de sus indicadores; porque a partir de cómo sean definidas y caracterizadas guiarán de manera más eficiente el proceso de investigación” (p.15).

Finalmente, siguiendo la obra de Flórez Ochoa, el campo de la pedagogía está integrado por tres niveles:

En el primero se encuentran principios generales y teorías pedagógicas generales en torno a la formación; en el tercero se encuentra como categoría central la enseñanza, es decir, la acción pedagógica. Entre estos dos niveles se realiza la articulación de modelos y conceptos y lo esencial del segundo nivel es el proceso de enseñabilidad (ob. Cit.; p.14)

En este sentido, la ubicación que ocupa el modelo pedagógico en la pedagogía es intermedio, es decir, un modelo pedagógico no es un fin en sí mismo sino un medio sustentado en y para la enseñabilidad.

### **Modelo Pedagógico institucional dialógico crítico**

El desarrollo del potencial humano requiere contextualizar la enseñanza, así las capacidades, las acciones, las oportunidades y logros del ser humano requiere mejorar la relación que establece el estudiante con su contexto académico y regional. Para que esa relación sea plenamente satisfactoria para el individuo y la sociedad, se requiere un equilibrio en su formación profesional donde el ser no sea dejado de lado en aras de un proceso formativo fundamentado en la instrumentalización.

Tal condición sintetiza los elementos de una pedagogía dialógica, esto es, que desde este modelo dialógico se desenvuelve al interior de las comunidades de aprendizaje derivadas de la primera fase de la sociedad de la información en pro de una educación más igualitaria

El modelo encuentra su base sustancial en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; la pedagogía dialógica permite un acercamiento a la relación entre el ser y el tener de la educación y con ello a una concepción de la relación entre las organizaciones del saber o racionalidades y la estructura a la cual sirven. La ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se convierten en investigadores. Muñoz, Federmán y otros (2001) aseguran que “tal accionar comunicativo, expuesto a las nuevas tecnologías que determinan nuevas prácticas docentes, condiciona necesariamente la configuración de comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación” (p.43).

El enfoque dialógico-crítico, lleva a una constante revisión de la práctica docente, así se estimula la construcción del conocimiento evitando reduccionismos transmisioncitas así como el exceso de memorización de datos y contenidos. De esta forma, todo profesor en cualquier área de conocimiento puede desarrollar este

enfoque a partir de prácticas tales como: Estimular la formulación de preguntas, crear ambientes de aprendizaje novedosos que fomenten la participación de los estudiantes en la resolución de problemas, orientar las clases hacia la realización de proyectos en consonancia con las capacidades o competencias de los estudiantes, propiciar el trabajo cooperativo, motivar el uso adecuado de las Tics y orientar las evaluaciones hacia la resolución de problemas.

### **La investigación educativa**

Es necesario diferenciar a la investigación evaluativa como un tipo particular de investigación estrechamente vinculada al campo del currículo. Según Stenhouse (2003)“su aplicación expresa aquello que acontece a nivel pedagógicoal interior de un campo disciplinar que suele representarse como problémico” (p.42).

En este sentido, Africano (2016) sostiene que el lento desarrollo en cuanto a la emergencia en los estudios del currículo ha tenido lugar debido a la baja adaptabilidad de los estudiantes de diferentes lugares del mundo a las nuevas tendencias educativas del mundo contemporáneo. Por ello el autor expresa la necesidad de actualizar aquellas metodologías de enseñanzaque previamente se basaban en los contenidos y su memorización, por una enseñanza más problematizadora y susceptible de adaptación a las necesidades reales del mundo contemporáneo.

Por otra parte, Díaz Barriga (2005) afirma que el campo de la evaluación curricular tiene una conformación reciente e incipiente al punto que su desarrollo es muy joven en el campo de las ciencias de la educación.

Por ello es necesario insistir que la investigación del currículo no es investigación de programas, es decir, no se desarrolla para rendir cuentas acerca de los indicadores de logro de un programa educativo desde una aproximación de corte administrativo o gerencial; aunque Díaz Barriga (2005) considera que el campo de la evaluación del currículo posee ciertas condiciones que lo hacen polimorfo e incluso ambiguo en la comunidad académica:

Un primer problema que surgió, el cual pasó desapercibido prácticamente durante toda la década por los especialistas del campo del currículo, fue el desplazamiento y/o cancelación del campo de la evaluación curricular ante el surgimiento de la evaluación de programas. (p.3)

Por ejemplo, cuando los procesos de acreditación recurren a los insumos de investigación generados al interior de las instituciones académicas suelen utilizarse como indicadores para el mejoramiento de un determinado plan de estudios. Esta aproximación tradicional que suele tenerse sobre el currículo al configurarlo como un plan de estudios ha sido al mismo tiempo un factor coyuntural que ha limitado las prácticas e interacción de la gestión administrativa y de la gestión académica.

Para Díaz Barriga (2005) en este contexto las propuestas de evaluación curricular se han visto reducidas, o más bien, adaptadas a la multitud de indicadores con la que se realiza la evaluación y acreditación de programas, aunque es pertinente aclarar que según Lewy (1976) “la expansión de las actividades sobre el desarrollo del currículo dio bríos a la evaluación de programas educacionales”(p.18), significando con ello que una vez afirmada la evaluación de programas quedó desplazada la evaluación curricular o evaluación educativa. Para Díaz Barriga (2005):

De esta manera, cuando se plantean problemas referidos a las estrategias metodológicas para realizar la evaluación nos encontramos con un conjunto de propuestas que tienen poca consistencia, o bien, que en el marco de un conjunto de estrategias establecidas, como las que se suelen utilizar en la evaluación de programas que requieren de una aplicación estereotipada de indicadores previamente establecidos. (p. 2-3).

Así, poco se concibe la discusión o reflexión pedagógica del currículo (Africano, 2016) al punto que “las teorías educativas se preocupan ahora sólo de problemas aparentemente apolíticos relacionados con la metodología, la gestión y la administración escolar. Queda fuera de toda duda el cuestionamiento de las finalidades, de los objetivos educativos” (p. 127).

Por tales razones, la injerencia de la evaluación en la investigación del currículo es la medida crítica para plantear una verdadera investigación educativa susceptible de orientar la calidad institucional; a decir de Stenhouse (2003), el currículo debería

tratarse como investigación educativa (2003), “Aquél que desarrolle un curriculum debe ser un investigador, y no un reformador. Debe partir de un problema, no de una solución. Y no procurará tener razón, sino ser competente” (p.169).

Ahora bien, teniendo en cuenta que es necesario apoyar las Gestión de la Calidad de la Educación Superior; la investigación del currículo desde una mirada conjunta, holística y/o integral permea la investigación de los programas académicos,inclusive, es posible hilvanar y orientar una serie de preguntas prácticas que ayudan a comprender mejor la aproximación curricular y que difícilmente podría desarrollarse desde los programas académicos mismos.Para Lewy (1976) se debe plantear el interrogante sobre“¿Aceptarán los profesores los principales principios y objetivos del programa?” (p. 18).

Sin agregamos a la pregunta anterior qué estrategias pedagógicas se están implementando para dejar de lado conceptos e ideas obsoletas en el aula (Lewy, 1976) nos remite necesariamente a una problemática que igualmente amerita actualización, esta problemática sería la enseñanza.

Problematizar la propia enseñanza es la apuesta sustancial para precisar la investigación educativa o curricular, esta exige desde luego, más que una evaluación de la calidad docente, una valoración de la práctica pedagógica.

Por ejemplo, independientemente del enfoque pedagógico que una institución platee, el estudio de las prácticas pedagógicas a través de la investigación evaluativa permite rendir cuentas acerca de la efectividad de un currículo; por tal razón Africano (2016) sugiere que“se constituya un aporte a la práctica pedagógica procurar hacer más interpretativa la investigación curricular a través del enfoque de competencias para una mejor comprensión de las diversas situaciones y prácticas educativas” (p. 130).

En este sentido, el estudio y seguimiento de una práctica complementaria al enfoque pedagógico planteado en el PEI (2007) y fundamentado en la evaluación como es el enfoque de competencias, si responde a los Lineamientos para la Formación de Competencias del MEN (2008) lo que señala una enseñanza problematizadora basada en la evaluación de competencias y como tal, de su enfoque

pedagógico, pues desplaza la tradicional centralización en los contenidos y en el docente en el aula universitaria a favor de una Metodología Tuning que orienta un aprendizaje basado en problemas.

De este modo, replantearse las formas de enseñanza exige replantearse ciertas formas tradicionales o sumativas de evaluación que han de formularse, ahora, desde una perspectiva formativa. Así, la formación evaluativa sería parte integral de la práctica pedagógica lo que constituye, a todas luces, una oportunidad para el seguimiento, investigación y fortalecimiento curricular.

### **Marco Legal**

La Constitución de 1991 sentó las bases para la promulgación de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 pero sus discontinuidades y disruptivas, en el nivel de la educación superior y la formación de docentes mantiene hasta el presente la necesidad de recapitular la historia de la educación y la pedagogía en Colombia.

La Ley General de Educación (Art. 104) concibe al educador como “El orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”.

Respecto de su formación, la Ley 115 estipula que los fines generales de ésta son formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Artículo 109).

Posteriormente, el Decreto 272 es derogado por el 2566, en el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Los avances logrados por el Decreto 272, contempla a la pedagogía como disciplina fundante y a la investigación como eje transversal de los currículos, contrastan a un

contexto educativo ambiguo y el interés del Estado por controlar los fines de la educación.

Así, se reconoce por parte de la autoridad legislativa que la educación superior es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente; de acuerdo con el Artículo 67 de la constitución política y el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines, mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre esta.

La Ley General de Educación deja sentadas las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las Facultades de Educación. De la misma forma, se relaciona el ascenso en el escalafón, con la cualificación y perfeccionamiento de la formación del docente. Posteriormente, a nivel universitario, partir de la expedición del Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 los programas académicos a través de la acreditación previa de calidad que se llamará registro calificado, los programas de formación de profesores entraron en el proceso voluntario de la acreditación de calidad, cuya implementación comienza a cimentar las bases de lo que se puede llamar una cultura de la acreditación dentro de las instituciones, sin embargo, dicha acreditación observará en primera instancia el grado de profesionalización de los docentes obviando aspectos fundantes como las prácticas pedagógicas en aras de la acreditación institucional.

### **Marco Filosófico**

Los aportes axiológicos, ontológicos y epistemológicos tienen como propósito fundamental profundizar en áreas tales como: Prácticas pedagógicas, saber pedagógico, formación docente, docente investigador, estrategias de enseñanza, deber ser, saber hacer. Se plantea como objeto de estudio las Prácticas Pedagógicas, donde el propósito fundamental es generar una aproximación teórica para la evaluación prospectiva de las prácticas pedagógicas bajo el modelo dialógico crítico de la

U.F.P.S, sustentados en el saber pedagógico, formación pedagógica, formación docente.

### ***Plano Ontológico***

Para De Souza (s.f) el sentido de la experiencia es la comprensión. Por ser constituyente de la existencia humana, según Heidegger, la experiencia no se presenta como un desafío a la reflexión. Al contrario, la reflexión recibe de la experiencia su sustento y su dinámica se expresa a partir del lenguaje.

La reflexión parte se funda en una cualidad discursiva e interpretativa del docente que justifica el acto pedagógico, a su vez, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido que se da a uno u otro discurso teórico cuando este se articula a un plan, programa o proyecto institucional; en esta articulación se dan tres enfoques de enseñanza: tradicional, técnico y crítico que lleva a la constitución del accionar pedagógico y del saber pedagógico.

La práctica pedagógica se concibe ontológicamente como una entidad compleja porque en ella convergen elementos importantes, como el curriculum, los estudiantes, los docentes, las estrategias de enseñanza: deber ser, saber hacer; las cuales contribuyen a la formación de los estudiantes tanto en la formación personal como en la social.

Entonces, comprender la práctica pedagógica como una actividad compleja establece también la especificidad de sus escenarios, por ello es, de hecho, contextualizada; según Pérez (1998) “la práctica pedagógica es imprevisible, conflictiva ética y políticamente. Y reclama que el docente sea un intelectual, que a partir de la sabiduría obtenida por la experiencia pueda innovar y mejorar su práctica cotidiana” (p.98).

Igualmente, a través de las prácticas pedagógicas se construye el conocimiento, por lo tanto en las prácticas pedagógicas emergen procesos cognitivos orientadas a desarrollar las habilidades del pensamiento como los procesos cognitivos básicos: la observación, la memorización, y los procesos cognitivos complejos como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la creatividad.

Bajo estas mismas premisas se puede afirmar que las prácticas han de orientarse hacia la comprensión del sentido de aquellos discursos que promueven aspectos tales como la innovación, la profundización y la transformación de la enseñanza que desarrolla el docente en los diversos ambientes de aprendizaje sin perder de vista que cada ser humano tiene su propio estilo de aprendizaje.

### ***Plano Epistemológico***

La evolución de la práctica se remonta a Aristóteles quien consideraba que la política formaba de acuerdo a Pérez (1998) un “continuo con la ética, la doctrina de la vida buena y justa. Como tal, ésta se refiere a la esfera de la acción humana, a la praxis” (p.72).

De tal manera, para Pérez (1998) en sus orígenes la práctica se entendió como una “poietiké”, en cuanto acción que se implementa, esto sería un hacer fabricando, una producción, una obra; posteriormente se le relacionó con la “techné” para significar la disposición interna y externa que orienta la acción y finalmente la consideraron como “praxis” ya que se refiere al “actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida pública” (p.90).

El docente que reflexiona sobre su práctica constituye una praxis pedagógica que involucra procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro micro entorno, alumno micro entorno y todas estas relaciones con el macro entorno. (Vasco, 1990). Por su parte, Pérez (1998) sostiene que no todas las acciones que el docente realiza dentro del aula deben ser consideradas prácticas pedagógicas, puesto que no siempre son reflexionadas; en este sentido, son poises, es decir, un hacer práctico. De allí la necesidad de comprender cómo los poises del docente se convierte en práctica pedagógica.

La práctica mediada por una reflexión orientada no sólo sobre los procesos y métodos de enseñanzas sino sobre los componentes epistemológicos de los saberes (enseñabilidad), los procesos formativos de las personas (educabilidad) y los demás núcleos del saber pedagógico. De esta manera la práctica pedagógica es según

Baquero (2004) un “saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas” (p.24).

### ***PlanoAxiológico***

Se asume la subjetividad como fuente del conocimiento tomando en cuenta las acciones diarias que asume el ser humano, surgen de su conciencia, según sus creencias y la cultura, formas de pensar y sentir, en este caso de las prácticas pedagógicas el docente las hace de acuerdo a sus experiencias, y la relación que establece diariamente con sus semejantes en este caso con sus estudiantes. Según Padrón (1992) “El conocimiento es interpretación de una realidad tal como ella aparece, en el interior de los espacios de la conciencia subjetiva” (p. 12).

Entonces la construcción del conocimiento se realiza desde la conciencia de los docentes productos de sus experiencias que ocurren en su medio a través la acción e interacción de las prácticas pedagógicas en sus diferentes dimensiones como lo son la individual, social, cultural y política, siendo éstos, principios rectores de la profesión y que han sido perennemente los pilares fundamentales en la formación de futuros maestros realmente comprometidos, con conciencia ética y social.

## **CAPITULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **Paradigma de Investigación**

El presente estudio se apoyará en el paradigma interpretativo, el cual permite profundizar en el objeto de estudio, a través de un proceso constante de interpretación, ya que la intención final de las investigaciones basadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Para Krause (1995), el paradigma interpretativo implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados. Es decir, estamos hablando de una metodología que podríamos definir como interpretativa-participante:

En el paradigma interpretativo la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión ("verstehen") de parte del investigador. Por ende, en el nivel epistemológico, este paradigma -al igual que el constructivista- enfatiza la subjetividad. (p.25)

Por ello Heidegger (1990) la intención final de este paradigma es en lo que consiste una parte de la psicología, que es comprender las conductas, actos y pensamientos de las personas a través de sus acciones, igualmente este autor se refiere a la interpretación de la interacción social, donde propone estudiar las

interpretaciones y significados que las personas le dan cuando interactúan, en diferentes situaciones y la realidad social en la cual viven.

Desde allí el interés por la utilización de este paradigma para poder determinar la utilización y posterior evaluación del modelo pedagógico de la UFPS. Así De Souza (s.f.) conceptualiza la noción de experiencia tal como se presenta el ser en el mundo y la acción humana utilizada por Heidegger, es decir, el ser humano “es” comprendiéndose a sí mismo y su sentido en el mundo de la vida.

De este modo, es su propio lenguaje el que organiza la experiencia a través de la reflexión y de la interpretación, “en el que lo narrado y lo vivido están arraigados en y por la cultura, precediendo a la narrativa y al narrador” (p.253).

Para Heidegger, el concepto de acción está vinculado al de libertad, de intencionalidad y se expresa en la interacción: libertad para ser y libertad para actuar en el mundo; en este caso, el mundo no es un objeto o cosa tal, sino un complejo formado por la significación de las experiencias en el tiempo.

### **Método de Investigación**

Se aplicará un método Hermenéutico y según Martínez (2004) este es un método usado por el investigador ya que la mente humana es por su propia naturaleza interpretativa se aconseja utilizar las reglas y procedimientos cuando la información recogida (datos) necesitan una continua hermenéutica, en la aplicación en el ámbito de la educación, y los estudios sobre los fenómenos educativos y esto a la vez que cuestiona los supuestos y los hábitos enquistados en las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, según León y otros (2008) se emplea el enfoque de los métodos hermenéuticos dada para la interpretación de las narrativas que se construyen desde la experiencia de los informantes en el mundo de la vida, de modo que partiendo del modelo dialéctico-sistémico de este injerto dinámico y fecundo como epistemología subyacente, se logren construir dialécticamente los datos para armar un todo comprensivo de la complejidad propia del fenómeno estudiado.

El método hermenéutico, de acuerdo con Martínez (2004) buscará insertar cada uno de los elementos del texto dentro de un todo redondeado. Donde lo particular se entiende a partir del todo, y el todo a partir de lo particular, por ello la pertinencia comprensiva de las prácticas pedagógicas en relación con el objeto de estudio del modelo de la UFPS. Por ello se pretende explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el cual acontece. El hecho sería la fundamentación de un modelo pedagógico institucional y el contexto sería, desde luego, el despliegue potencial que pueden alcanzar las prácticas pedagógicas institucionales.

### **Naturaleza del estudio**

Desde mediados de los 80 se han considerado respetables en los círculos educativos esta aproximación cualitativa de la investigación. Tal aproximación también es mencionada por LeCompte (1995) contextualizándola en el medio académico como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos, fotografías o películas y artefactos” (p. 3).

La práctica pedagógica que desempeña el actual Docente de la U, F.P.S, en la Educación del Maestro en Formación y por ende en la de los Egresados de la Facultad de educación, porque lo forma en su aspecto personal, y profesional, para su desenvolvimiento en su contexto laboral y social. Para garantizar el buen desarrollo de las Practica Pedagógicas en la Universidad Francisco de Paula Santander. Los Docentes Deben incorporar estrategias propiciar una comunicación Dialógica Crítica, donde se interactúe Docente y Estudiante, lo cual permite una buena coherencia y planificación de estas Prácticas pedagógicas que se realizan en la UFPS.

Sobre lo anterior expuesto se desarrollará una investigación con Enfoque cualitativa que a decir de Lerma (2004) se refiere al estudio sobre el quehacer cotidiano de las personas o de los grupos; en este tipo de investigación se valora lo

que la gente piensa, dice, siente o hace.....su función puede ser la de describir o la de generar una teoría a partir de los datos obtenidos.

En este sentido, Dewey (1934-1938) citado en Le Compte (1995) asegura que, “la mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimenta directamente” (p.3).

### **Escenario**

El escenario donde se realizara la investigación es la Universidad Francisco de Paula Santander IES: pública, de carácter departamental domicilio base: Cúcuta (Norte de Santander Plan de Estudios de Licenciaturas. Facultad de Educación Artes y Humanidades Marco: Docentes de la Facultad de Artes y Humanidades de la UFPS. Según el PEI (2007) la Misión de esta institución consiste en:

La Universidad Francisco de Paula Santander es una Institución Pública de Educación Superior que orienta su actividad a la generación y difusión de conocimientos, por medio de la docencia, la investigación y la extensión, con fundamento en el aprendizaje permanente y la flexibilidad del currículo, con énfasis en su aplicación a la solución de los problemas de su entorno regional y binacional, para fortalecer y promover su desarrollo económico y social; mejorar la calidad de vida de su comunidad; y formar, en este ambiente de compromiso social, egresados altamente cualificados, con competencias técnicas, pensamiento crítico e innovador, sentido de responsabilidad, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural (p. 23).

De allí que el reto de la Facultad de Educación, artes y humanidades sea formar profesionales con una visión holística, es decir con sentido ético, pensamiento crítico, autonomía por el conocimiento, respetuoso de los valores y la diversidad. Así mismo, siguiendo al PEI (2007), se concreta que la UFPS se concibe como un escenario de paz en el que confluyen múltiples visiones de mundo que permiten la construcción de una sociedad más sustentada en los principios de libertad, tolerancia y fraternidad.

Así mismo, en el marco que se aprobó el PEI (2007), es decir, el acuerdo 006 de 2003, establece en el parágrafo 1 del artículo 21 que la flexibilidad curricular reconoce las diferencias individuales y requiere que “el programa de formación no sólo debe garantizar un mínimo necesario de competencias en el campo profesional específico, sino la oportunidad de que cada estudiante, considerado individualmente, encuentre espacios para el desarrollo de sus potencialidades” (p.9).

Se comprende que el escenario de la UFPS se encuentra en la tarea de adaptarse al mundo global lo que requiere despertar potencialidades no solo en sus estudiantes sino a nivel de programa de formación, aspecto que necesariamente toca a las prácticas pedagógicas.

### **Participantes**

La Facultad de Educación, Artes y Humanidades es responsable de formar profesionales generadores de cambio social desde un enfoque multidisciplinario en la UFPS. La tarea de sus docentes cumple una función transversal pues son los encargados de la formación humanística en cualquiera de los programas académicos existentes en la institución universitaria.

De este modo, independientemente del título que ostente el docente de humanidades su función pedagógica es de carácter genérico.

Teniendo en cuenta la naturaleza transversal de su perfil, se escogieron Cinco (5) Docentes Asociados de la Facultad de Educación, artes y humanidades de la UFPS que han participado asesorando y capacitando a los diversos Programas Educativos con fines de mejoramiento de la calidad institucional desde el acuerdo 006 de 2003 a la fecha. A partir de ello, se solicitó a la Vicerrectoría Académica entrevistar un grupo de docentes del Programa de Educación, Artes y Humanidades que han promovido el PEI (2007).

**Cuadro 1.**

<b>SUJETO</b>	<b>SEXO</b>	<b>GRADO ACADEMICO</b>	<b>POSTGRADO</b>	<b>AÑOS DE SERVICIO</b>	<b>CARGO ACTUAL.</b>
01	Masculino	Lic. Educación	Doctorado	20 años Educación Universitaria.	Decano de la Facultad de Educación.
02	Masculino	Comunicador Social	Doctorado	15 años Educación Universitaria	Director del Programa Comunicación Social.
03	Masculino	Lic. Filosofía	Especialista	20 años Educación Universitaria	Docente de Planta
04	Femenino	Trabajadora social	Magister	10 años Educación Universitaria	Directora del Programa Trabajo Social.
05	Masculino	Lic. Ciencias Económicas y Sociales.	Especialista	10 años. Educación Universitaria	Docente Catedrático.

Fuente: Monsalve Gómez(2016).

### **La Entrevista en profundidad**

Para realizar la entrevista en profundidad se mantendrá el principio de que ésta es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas o más, donde se puede intercambiar los roles de entrevistador /entrevistado.

Según Fontana y Frey (2005), citado en Vargas (2012) se considera que “la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p.123).A través de ella se podrá

dar la expresión en libertad del sujeto para señalar sus opiniones, sentimientos acerca de una determinada actuación.

Para el caso de esta investigación, no se buscará desarrollar una entrevista rígida, directiva; por el contrario, se dará un diálogo con los informantes para conocer desde su experiencia cómo manifiestan la actitud al momento de enseñar la práctica profesional. Para ello, el instrumento que se utilizará será un guion de preguntas, las cuales guardarán relación directa con los propósitos específicos. Siguiendo a Hidalgo (2005):

El guion puede tener una estructura básica de preguntas que será enriquecida en la medida que se desea profundizar determinados aspectos” de ahí que se llevará a cabo una entrevista semiestructurada para recibir más matices de las respuestas, así se irán estableciendo relaciones entre los temas que se lleven a discusión, se realizarán preguntas inherentes al fenómeno de estudio y se formularán otras de acuerdo a las respuestas de los informantes. La finalidad de usar esta técnica con su respectivo instrumento es que permitirá la captación de información de manera directa frente al tema, para obtener respuestas libres y espontáneas que posteriormente serán interpretadas. (p.73)

Rubín y Rubín citados por Lucca y Berríos (2003) enumeran las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

- I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.
- II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.
- III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente. (p.320).

De tal manera que la entrevista cualitativa según Fernández (s.f.) citado en Vargas Jiménez (2012):

Es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la persona que investiga y

lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados (p.124).

Dada la necesidad de categorizar a través del proceso de codificación selectiva para una adecuada orientación de las preguntas a los docentes, se presenta un cuadro que sintetiza las categorías generales y las preguntas asociadas a ellas.

**Cuadro 2. Categorías y preguntas orientadoras de la entrevista en profundidad a los docentes.**

<b>CATEGORÍAS GENERALES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico	¿Cómo ha sido su acercamiento al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?
Currículo	¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?
Metodología y Didáctica -	A nivel de aula, ¿Qué estrategia pedagógica ha implementado que propicie el desarrollo del enfoque dialógico crítico en el Programa Académico al cual pertenece?
Evaluación	Profesor(a) desde su experiencia docente, ¿Puede expresar cómo se integraría el enfoque dialógico crítico a la evaluación en alguna de sus asignaturas?

**Cont. Cuadro 1.**

<b>CATEGORÍAS GENERALES</b>	<b>PREGUNTAS</b>
Investigación	¿Qué impacto ha tenido el enfoque dialógico crítico en la promoción, desarrollo y producción investigativa de su Programa Académico?
Políticas curriculares	En su propia opinión, ¿Cuál será la intencionalidad de fondo que se procura con el enfoque dialógico crítico en la curricularidad de la UFPS?

### **Validez y Confiabilidad**

Para ello, la triangulación que se desarrollará incluye la teoría, resultados del método descriptivo y hermenéutico de los informantes y fuentes de recolección de

datos, que de acuerdo a Campos (2009) “permite determinar: convergencia, inconsistencia y contradicción en los resultados” (p.13).

La triangulación será un proceso permanente en el que la información y su respectivo análisis para elaborar un constructo teórico, que corresponde al objetivo esencial del presente proyecto. Además, es justo mencionar que el prefijo "tri" de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000), sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

La codificación será selectiva, porque permitirá integrar las categorías alrededor de una sola, validar las relaciones y completarlas. Al respecto Strauss y Corbin (2002), afirman, “No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías” (p.157).

Se puede inferir, que en la presente trabajo heurístico, el investigador va a integrar datos aportados por los docentes, conceptos pedagógicos derivados de corrientes teórico-cognitivas, y los convertirá, holísticamente, en un conjunto de afirmaciones, que servirán para explicar una teoría, ya generalizada, producto de la opinión de los educadores entrevistados.

Según Uribe, Zapata y Gómez (2002) “Cuanto más válidas, confiables y representativas sean estas informaciones, mayor será la posibilidad de reorganizar los fines y los medios de un programa o proyecto, de tal manera que éste arroje resultados óptimos” (p.29).

Respecto al tipo de investigación, será descriptiva, porque determinará las características y aspectos teóricos que tienen los educadores respecto al modelo pedagógicos de la UFPS, esto permitirá determinar tendencias teóricas, que se someterán al análisis, donde se medirá y evaluará la realidad institucional. Al mismo tiempo será explicativa porque definirá y conceptualizará teorías y modelos pedagógicos puestos en discusión.

## **Proceso de la Recolección de la Información**

La recolección de la información suministrada por cada uno de los actores se realizará a través de la entrevista en profundidad.

Basado en Garay y otros (2002) la información obtenida a partir de las entrevistas individuales semiestructuradas se presentan de manera análoga con el registro interpretativo del investigador; así, los relatos ya producidos en las respectivas transcripciones se presentan en una matriz de dos entradas (Respuesta del docente e Interpretación), que facilita la respectiva triangulación de fuentes lo que implica recurrir a las bases teóricas para ampliar el horizonte interpretativo y así identificar pautas significativas, y construir un marco para comunicar la esencia de lo que revelan los datos, como afirma Patton, logrando la codificación selectiva.

## **Procedimiento y análisis de la información**

Siguiendo a Strauss y Corbin (1998), se hizo, en primer lugar, un microanálisis o análisis detallado necesario para generar categorías iniciales, subcategorías y comprender como surgen las relaciones entre ellas.

Entonces, para establecer la categorización de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes sustentadas en el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander se realizó revisión y comparación teórica como herramienta analítica indispensable para identificar las propiedades y dimensiones de las categorías. Strauss y Corbin (1998) plantean la codificación abierta, como un proceso mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones por medio de la descomposición en partes discretas en busca de similitudes y diferencias. Esto permite elaborar conceptualizaciones más abstractas y a etiquetar los fenómenos.

De este modo, según Strauss y Corbin (1998) se identificaron seis categorías a saber: a) Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico; b) Currículo; c) Metodología y Didáctica; d) Evaluación; e) Investigación; f) Políticas curriculares.

Sin embargo, una vez se inicia la recolección de los datos emergen algunas subcategorías que dan cuenta del proceso del proceso axial de la investigación cualitativa que a su vez a orienta el desarrollo del instrumento, en este caso, la entrevista semi-estructurada posibilitando una codificación selectiva en la que los datos emergen como significaciones aportando sentido a la comprensión del problema de investigación. Así se favorece la integración y refinamiento de la teoría.

Entonces, las sub categorías que orientan la investigación se organizaron del siguiente modo:

**Cuadro 3. Categorías y subcategorías de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes sustentadas en el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander.**

CATEGORÍAS GENERALES	SUB-CATEGORÍAS
Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico	Actitudes o representaciones sociales hacia el enfoque dialógico crítico en el Programa Académico
Currículo	Modelo de enseñanza
	Participación y ciudadanía
	Valores
	Acreditación de calidad
	Formación pedagógica de los docentes
	PEI
Metodología y Didáctica	Metodologías de enseñanza- aprendizaje de los docentes
	Aprendizaje autónomo del estudiante
	Enfoques didácticos de los docentes
	Tics
Evaluación	La evaluación en la enseñanza del docente universitario
	evaluación formativa
	Necesidades del estudiante
	Libertad de cátedra
	Pruebas Saber Pro
	Evaluación basada en competencias en el MEN
Investigación	Solución de Problemas y/o aprendizaje basado en problemas
	Investigación formativa
	Investigación en el aula
	Apropiación social del conocimiento
	Orientación epistemológica de la producción investigativa del Programa Académico
	Financiamiento y líneas de investigación con enfoque dialógico crítico
	Grupos de investigación y producción investigativa con enfoque dialógico crítico
Políticas curriculares	Programa educativo institucional
	Proyecto educativo por Facultad

---

Currículo oculto  
Contexto económico nacional o regional (necesidades del  
mercado)  
Formación basada en competencias  
Ciencia, tecnología e innovación e insumos derivados de la  
investigación

---

Finalmente, siguiendo a los autores que orientan la metodología cualitativa, se abre paso a un proceso de significación donde cada una de las categorías y subcategorías son relacionadas y amplificadas a la luz de la teoría previamente elaborada en el marco referencial triangulando la información proveniente de la experiencia de los docentes a través la codificación selectiva o reflexión comprensiva, susceptible de aportar sentido y significación a los discursos de los cinco docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la UFPS.

De esta forma, basado en Bericat (1998) en la triangulación o estrategia de convergencia, no se trata de complementar la visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas orientaciones para el reconocimiento de un mismo aspecto de la realidad social. Con esta estrategia, por tanto, se pretende la convergencia de los resultados.

## **CAPITULO IV**

## RESULTADOS

### **Categorización y Codificación**

El análisis de la información se hace las diversas fuentes que brindan un soporte de tipo metodológico pero definitivo en la configuración de la investigación: la interrelación categorial y sub-categorial que surge de la codificación de la información aportada por los profesores al interior de cada categoría y subcategoría analizada, la interpretación del investigador, el marco referencia y la codificación selectiva derivada del enfoque cualitativo en razón a que como lo señalan Strauss y Corbin (2002), se hace referencia a un “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir, conceptos y re relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema interpretativo teórico” (p.13).

De allí que los componentes de la investigación cualitativa sean los datos, los procedimientos para interpretar y organizar los datos y los informes escritos y verbales. “Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar” (ibíd., p.13).

En esta investigación, las categorías de análisis fueron emergiendo a medida que se avanzaba en la revisión teórica recolectada y de los datos suministrados, en este caso, las entrevistas de los docentes. La construcción de las categorías pasa necesariamente por la codificación de la información, tal codificación es según Strauss y Corbin (2002) un “proceso analítico mediante el cual se identifican los conceptos y se descubren los datos, sus propiedades y dimensiones” (p.110). Para facilitar la organización de los datos, se presenta a continuación la relación de las afirmaciones dadas por los profesores del Programa de Educación, Artes y Humanidades por categoría general.

#### **Cuadro 4. Categoría Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico**

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
¿Cómo ha sido su acercamiento al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?	<p>Docente 1. A decir verdad no me han capacitado en dialógica crítica; creo que hace falta capacitar a los docentes para una adecuada articulación con sus actividades académicas.</p> <p>Docente 2. En las asignaturas que oriento enfoco las didácticas empleadas a promover espacios de reflexión y socialización donde los alumnos tengan la oportunidad, de construir conocimiento mediante la reflexión, personal y grupal.</p> <p>Docente 3. Desde mi labor como docente he tratado de establecer una comunicación desde la crítica y el desarrollo del pensamiento en un espacio de generación de nuevas ideas, evitando ese modelo de transmisión de conocimientos donde el docente cree tener el dominio absoluto sin respetar o tener en cuenta los aportes de los educandos</p> <p>Docente 4. La aproximación se ha realizado particularmente desde mi desempeño como docente en las asignaturas de producción audiovisual, tutoría de proyecto e introducción a la comunicación en donde se proponen ejercicios de conversación, discusión y argumentación sobre teorías de comunicación, rol del comunicador en la región y desarrollo de proyectos de investigación. También en el desempeño como director de programa, considero que se ha realizado una consolidación del enfoque mediante la revisión general de los micros currículos de las asignaturas del plan de estudios y desde la consolidación de las líneas de investigación del Programa de Comunicación Social.</p> <p>Docente 5. Como profesional estoy comprometido con los estudiantes en formar profesionales idóneos y con gran sentido social, autónomos, críticos, con capacidad de investigar e intervenir en un contexto y entorno; donde se exalte la integralidad del profesional, permitiendo la construcción de su conocimiento, el cual parte de la importancia del contexto y del aprendizaje continuo.</p>

## Cuadro 5. Categoría Currículo

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
<p>¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?</p>	<p>Docente 1. si eso me dice cómo articular mis clases tendría mucho sentido, es decir, tendría que haber relación entre las formas de enseñanza de uno como docente con los requerimientos planteados en el PEI; luego, esto se vuelve un punto fundamental sobre todo para cualquier Programa Académico que se la “juega” en un proceso de acreditación</p> <p>Docente 2. Permite abrir espacios en donde el aprendizaje se socialice y se reflexione en torno al pensamiento del otro como par.</p> <p>Docente 3. El enfoque pedagógico no debe ser solo de los que estudiamos pedagogía sino que debe competerle a todos los miembros que conforman el estamento universitario, las nuevas propuestas pedagógicas deben procurar por solucionar estas brechas existentes por los académicos que no tienen una formación pedagógica para la respectiva orientación de clases</p> <p>Docente 4. Tiene sentido en la medida en que permite que el docente interactúe de una forma más significativa con el estudiante y asuma que en los diferentes ambientes de aprendizaje se aprende mutuamente. Tiene sentido en tanto el docente abandona su certidumbre como dueño de la clase y se abre a la discusión, a la confrontación de conocimientos y posturas, a la construcción de conocimiento desde diversas miradas. Esto implica contribuir en la formación de estudiantes autónomos, críticos y competentes para el desarrollo profesional.</p> <p>Docente 5. En el mundo contemporáneo, exigen un perfil profesional que contenga una mirada interdisciplinar, flexible y creativa. Es por ello, que el estudiante debe desarrollar su proceso de aprendizaje a través de metodologías participativas donde se articulan las distintas formas de ser, conocer y hacer; lo que implica el conocimiento y apropiación de bases teóricas y técnicas que respondan al trabajo interdisciplinario.</p>

## Cuadro 6. Categoría Metodología y didáctica

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
<p>A nivel de aula, ¿Qué estrategia pedagógica ha implementado que propicie el desarrollo del enfoque dialógico crítico en el Programa Académico al cual pertenece?</p>	<p>Docente 1. Puedo hablarle de mi orientación fundamentada en las competencias, pues me parece o creo que es el enfoque que de una u otra manera impulsa el Ministerio de Educación Nacional lo que exige mayor desempeño y autonomía por parte del estudiante: De allí que prefiera impulsar el modelo del aprendizaje autónomo que a mi entender se integra muy bien con las Tics pues dinamiza y libera infinidad de posibilidades durante el aprendizaje.</p> <p>Docente 2. Los debates seminarios, la lectura crítica, el aprendizaje basado en la solución de problemas.</p> <p>Docente 3. El apoyo en el uso de las tics mediante foros de participación que permitan estar en contacto a cualquier momento del día y no se limite solamente al espacio de aula y el respectivo encuentro del tiempo de clases, creo que es el gran apoyo que tenemos los docentes hoy en día pero si no se aplica una respectiva socialización del buen manejo de estas herramientas tecnológicas no se lograra un gran avance por experiencias vividas.</p> <p>Docente 4. Se han implementado foros, grupos de discusión, talleres en donde se enfatiza en la capacidad de escuchar y se promueve que el estudiante “sospeche” del conocimiento y asuma que las teorías, los métodos de investigación y las diferentes áreas o ramas de la carrera hacen parte de la comunicación entendida como un campo de conocimiento en construcción, un campo transdisciplinar dinámico en donde el conocimiento cambia y se transforma constantemente.</p> <p>Docente 5. La articulación de metodologías y técnicas que le permitirán crear, organizar y mantener procesos sociales, restaurando o creando vínculos con la sociedad con sentido ético y democrático.</p>

## Cuadro 7. Categoría Evaluación

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
Profesor(a) desde su experiencia docente, ¿Puede expresar cómo se integraría el enfoque dialógico crítico a la evaluación en alguna de sus asignaturas?	<p>Docente 1. Creo que hace falta menos subjetividad con la evaluación, no sé si el enfoque que me dices tenga preferencias por lo subjetivo o no, pero si es así seguramente eso nos va a afectar porque lo que se busca ahora es evaluar con base en la evidencia, por eso es que se instauraron las Pruebas Saber Pro por ejemplo, para objetivar la evaluación y ésta realmente lo que hace es dar cuenta de una forma de enseñanza basada en la solución de problemas, en la práctica, el análisis y la capacidad de síntesis.</p> <p>Docente 2. Mediante evaluaciones estructuradas para medir competencias, argumentativas, analíticas y críticas donde se pueda evaluar el pensar del alumno ante temas de reflexión.</p> <p>Docente 3. Desde la libertad de cátedra recordemos que la evaluación debe ser replanteada por las verdaderas necesidades del alumno y no la creencia del docente que muchas veces se queda en una zona de confort y la evaluación se orienta hacia una manera donde el docente se sienta cómodo sin preocuparle la cobertura de la verdadera necesidad del educando.</p> <p>Docente 4. La evaluación es, quizás, el escenario más interesante para poner en escena el enfoque dialógico crítico, puesto que el docente debe acudir a otros esquemas y paradigmas para realizar este ejercicio. Un ejemplo consiste en la aplicación de exámenes mediante el desarrollo de foros de discusión sobre temas locales en donde se apliquen postulados teóricos de comunicación, en los cuales acontezcan espacios de autoevaluación, hetero-evaluación y co-evaluación que pongan en evidencia que la evaluación no es un momento final de un proceso de aprendizaje, sino un momento permanente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que la evaluación debe concebirse como un nuevo lugar de aprendizaje, de duda, de sospecha, de posibilidad de nuevo conocimiento</p> <p>Docente 5. Teniendo en cuenta la concepción integradora del currículo y la función pedagógica (dialéctico-crítica), el papel constructivo de los estudiantes es fundamental y decisivo para mantener activo el proceso de construcción de la realidad,</p>

## Cuadro 8. Categoría Investigación

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
<p>¿Qué impacto ha tenido el enfoque dialógico crítico en la promoción, desarrollo y producción investigativa de su Programa Académico?</p>	<p>Docente 1. Habría que ver si los docentes se están articulando la dicha vertiente, sin embargo ahí están los grupos de investigación quienes representan la esencia de la participación en cada programa. A nadie se le obliga a investigar pero también considero que si alguien va a impulsar el enfoque dialógico crítico en la universidad lo mínimo es que debería ser financiado. Un enfoque instituido debería ser financiado ¿no?</p> <p>Docente 2. Todavía el desarrollo del enfoque critico en el ámbito universitario de la UFPS, no se ha podido consolidar por parte de muchos Docentes quienes siguen sumidos en la educación tradicional, esos factores limitan el desarrollo del pensamiento investigativo, no permitiendo el desarrollo de la creatividad y la innovación del alumno.</p> <p>Docente 3. La actividad académica transcurre como investigación académica desde lo teórico a lo practico evidenciando resultados y construyendo nuevos aportes que permitirán generar aportes significativos en pro del conocimiento.</p> <p>Docente 4. Ha sido muy significativo, puesto que ha permitido un avance notorio en la consolidación de la investigación formativa del Programa, las tres líneas de investigación existentes, el surgimiento de semilleros como Obmecor y Seminco, además de la categorización en D de Colciencias del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Comunicación Apira Kuna. En este proceso, estudiantes y docentes desarrollan proyectos de investigación –algunos bajo la modalidad de macro proyectos- en cuyo diseño y ejecución se realiza un acompañamiento permanente desde el quinto semestre, con asignaturas con Investigación Social y espacios de asesoría como Seminario Integrador I y II y la asignatura Tutoría de Proyecto I y II, en donde se realiza acompañamiento al estudiante para la formulación, diseño y desarrollo de</p>

---

proyectos en las líneas: a) Comunicación, lenguaje, discurso y Poder; b) Comunicación, planificación y gestión; y c) Comunicación para el cambio social.

El impacto se evidencia en el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes, en la formulación de macro proyectos que vinculan intereses de grupos de estudiantes, en la discusión permanente sobre la investigación formativa que se adelanta en el Comité (Ad Hoc) de Investigación del Programa integrado por los docentes asesores de proyectos y, recientemente, en la cristalización de la participación de estudiantes como ponentes en el Encuentro de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social –Felafacs 2015- realizado en Medellín y en la Cátedra Unesco realizada en la ciudad de Bogotá. Es un proceso en constante crecimiento, en donde el enfoque dialógico crítico resulta vital para concebir la formación en investigación.

Docente 5. Formar Profesionales autónomo, crítico y creativo que investiga e interviene en la realidad social.

---

### **Cuadro 9. Categoría Políticas curriculares**

<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS DE LOS DOCENTES</b>
¿Cuál será la intencionalidad de fondo que se procura con el enfoque dialógico crítico en la curricularidad de la UFPS	Docente 1. Es que ahí es donde no sé qué decirle. Yo pienso así porque si uno quiere que en una institución se imponga algo, no sé, una idea, un modelo, un enfoque o una política cualquiera es porque algo le representa y como tal es necesario su sostenimiento, de allí que si se está dispuesto a invertir en algo es porque ese algo promete no solo cambios o transformaciones educativas para la institución universitaria sino también porque le reporta algún tipo de ganancias más factibles provenientes del valor agregado tal vez que este enfoque le aporta o apropiación social del conocimiento gracias a la investigación que arroja insumos e incluso, por qué no, pensaría en patentes y esas cosas en las áreas tecnológicas entre otras; si esto es así, entonces el enfoque dialógico crítico al resolver aquellos vacíos epistemológicos del PEI prometería ayudar a solventar entre otras cosas las necesidades

---

---

presupuestales de la institución al vincular a través de la Ciencia, la tecnología y la innovación los insumos investigativos que a futuro constituirán el punto fuerte de la universidad.

Docente 2. Formar profesionales reflexivos críticos creativos e innovadores que desarrollen un liderazgo proactivo.

Docente 3. Es compartir a través de las propuestas pedagógicas el aprendizaje de los estudiantes desde los criterios curriculares establecidos y que vayan a la par con el desarrollo de capacidades o competencias que permitan reflejar lo aprendido en el aula hacia la práctica o el ejercicio profesional. Una de las formas de poder llevar este tipo de aprendizajes es a través de los diferentes formas de evaluar a partir de ahí la libertad de cátedra para evaluar de la mejor forma en cada disciplina de formación

Docente 4. La intencionalidad, en últimas, consiste en ofrecer una hoja de ruta para el quehacer de la Universidad Francisco de Paula Santander desde sus diferentes facultades y dependencias. Es una apuesta para concebir que la construcción del conocimiento tiene diversas perspectivas y diferentes miradas en donde no puede evadirse la responsabilidad de la formación de profesionales y ciudadanos críticos y autónomos que contribuyan al desarrollo de la región y del país.

Docente 5. La finalidad de enfocar al estudiante a ser idóneo de afrontar las necesidades de la sociedad presente, es decir las formas de ver la realidad; la tensión entre saberes y resolución de problemas, entre apreciaciones o expresiones procesuales del desarrollo del estudiante. A través de habilidades de enseñanzas propios, teniendo en cuenta los principios que orientan el accionar institucional enmarcadas en las características del contexto nacional y regional,

---

## Discusión

Las actitudes de los docentes hacia el enfoque dialógico crítico en el Programa Académico hacen parte de sus prácticas pedagógicas. Por tal razón, basado en Ames y Uccelli (2008) la práctica pedagógica, se gesta en una experiencia cargada de significado y sentido tanto personal como institucional y social. De este modo, lo cotidiano y aquello que hace coloquial los encuentros entre estudiantes y docentes, es decir, el diálogo, permiten dotar de significación aquello que se pretende modelar: el enfoque pedagógico institucional. Sin embargo, hasta qué punto es posible hacer extensivo un proyecto de formación cuando dicha cotidianidad se encuentra permeada por configuraciones de sentido que pueden sugerir ciertas inquietudes a casi diez años de haberse establecido el enfoque pedagógico dialógico crítico en la Universidad Francisco de Paula Santander.

Según Restrepo y Campos (2002), la práctica pedagógica, “está inscrita en la red de significación que ella misma contribuye a configurar. La multiplicidad y variedad de prácticas siempre abiertas a la innovación representan los infinitos modos en que los seres humanos asumimos nuestra cotidianidad” (p.65). Entonces, afirmaciones del docente tales como: “A decir verdad no me han capacitado en dialógica crítica; creo que hace falta capacitar a los docentes para una adecuada articulación con sus actividades académicas” o “si eso me dice cómo articular mis clases tendría mucho sentido, es decir, tendría que haber relación entre las formas de enseñanza de uno como docente con los requerimientos planteados en el PEI; luego, esto se vuelve un punto fundamental sobre todo para cualquier Programa Académico que se la “juega” en un proceso de acreditación”; denota cierta subordinación y por ende, adecuación por parte del docente en su ejercicio docente no solo por su desconocimiento hacia el enfoque pedagógico institucional, sino que a la segunda pregunta planteada acerca de la forma cómo se acerca al enfoque pedagógico planteado en la institucionalidad.

Tal ligereza y acomodo a una problemática pedagógica que subyace en las raíces del sistema educativo universitario hace pensar que un modelo pedagógico

institucional no necesariamente es atendido a cabalidad por la comunidad académica una vez se ha cumplido con los criterios del Ministerio de Educación Nacional frente a un problema de calidad. Es decir, el docente da a entender que la relevancia del enfoque de formación institucional es algo que se hace para “jugarse” un proceso de acreditación.

Entonces, bien vale preguntarse, en qué medida un docente que implementa una formación desde otro modelo pedagógico, como puede ser el de las competencias e incluso, el del aprendizaje autónomo, puede verse confrontado frente a un modelo en el que el componente político, crítico y dialógico puede eventualmente mirar con precaución tal independencia pedagógica asumida en su cátedra:

Puedo hablarle de mi orientación fundamentada en las competencias, pues me parece o creo que es el enfoque que de una u otra manera impulsa el Ministerio de Educación Nacional lo que exige mayor desempeño y autonomía por parte del estudiante: De allí que prefiera impulsar el modelo del aprendizaje autónomo que a mi entender se integra muy bien con las Tic's pues dinamiza y libera infinidad de posibilidades durante el aprendizaje. (Docente 1).

La actitud es una forma de enfocar algo y vale la pena afirmar que ciertos PEI son muy cuidadosos de usar el término de competencias en sus manifiestos lo cual expresa cierta reserva hacia dicha tendencia en los procesos de formación universitario redundándolas con su versión tecnicista. A partir de allí, se reemplazó un término por otro y en vez de competencias se hizo alusión al término “capacidad” permeando con ello cierta resistencia política hacia tal o cual enfoque que pretenda ver el diálogo y el pensamiento crítico como competencias genéricas ya estandarizadas a nivel mundial por la Declaración de Bolonia en el año 1999.

Por lo tanto, el docente se ve en medio de dos disyuntivas cuando su cátedra orientada hacia el desarrollo de las competencias de sus estudiantes impacta de frente con los siguientes elementos de reflexión: Una práctica pedagógica que contrasta con el enfoque pedagógico institucional que a decir de los docentes y del PEI responde especialmente a los procesos de acreditación de Calidad; cierta reserva política hacia el enfoque pedagógico institucional frente a la falta de pensamiento crítico que puede

acarrear eventualmente para el estudiante una formación basada en el enfoque de competencias dado que los tres docentes entrevistados que apelaron a las competencias en sus respuestas la mencionaron solo una vez respectivamente y no menos importante; la pertinencia que la comprensión del enfoque dialógico crítico ha encontrado en las prácticas pedagógicas así como en la evaluación.

Quizás, ante la necesidad de evocar o prevenir orientaciones instrumentalistas, el factor humano en ambientes prevalentemente técnicos y aplicados a las ciencias básicas en su tradición formativa requiere ciertas mediaciones pedagógicas que procuran prácticas pedagógicas más persuasivas, comunicativamente hablando, con los estudiantes: “En las asignaturas que oriento enfoco las didácticas empleadas a promover espacios de reflexión y socialización donde los alumnos tengan la oportunidad, de construir conocimiento mediante la reflexión, personal y grupal” (Docente 2).

De acuerdo con los docentes, sería asunto de crear espacios para la socialización del conocimiento donde se desarrollaría las formas de pensar y comprender de manera crítica puesto que el profesor pasa de ser una figura de mayor dominio institucional a un dominio semejante al del estudiante en procura del aprendizaje conjunto:

Tiene sentido en la medida en que permite que el docente interactúe de una forma más significativa con el estudiante y asuma que en los diferentes ambientes de aprendizaje se aprende mutuamente. Tiene sentido en tanto el docente abandona su certidumbre como dueño de la clase y se abre a la discusión, a la confrontación de conocimientos y posturas, a la construcción de conocimiento desde diversas miradas. Esto implica contribuir en la formación de estudiantes autónomos, críticos y competentes para el desarrollo profesional. (Docente 4).

Ahora, si hacía falta una mirada crítica, según Núñez (2010) se deduce la conveniencia para posibilitar un conocimiento desde una mirada mutua en un contexto educativo público donde la conciliación política y relacional entre estudiantes y docentes ha merecido atención histórica y cultural si se tiene en cuenta

que el currículo universitario forma parte de la conciencia histórica del modelo de Estado imperante. Esto hace considerar un encuentro mutuo, la necesidad de una certidumbre o encuentro que sólo el currículo puede sortear.

Si bien es cierto que las posturas críticas consideran al currículo como una construcción cultural; Stenhouse (2004) ha sido escéptico frente a enfoque pedagógicos permeados excesivamente por la relación dialógica y como tal cita a Hoyle (1972) para captar las consecuencias que trae las consecuencias del desarrollo del currículo para los profesores en el sentido de la profesionalidad amplia como contrapuesta a la profesionalidad restringida. Para el caso del profesional restringido, las características serían las siguientes:

Un elevado nivel de competencia en el aula; está centrado en el niño (o bien, a veces en la materia), un elevado grado de capacidad para comprender y tratar niños; obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con los alumnos; evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos. Asiste a cursillos de índole práctica.

El profesional amplio posee las cualidades atribuidas al profesional restrictivo, pero, además, tiene ciertas capacidades, perspectivas y compromisos. Sus características incluyen según Hoyle (1972) citado en Stenhouse (2004) lo siguiente:

Considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad; participa en una serie amplia de actividades profesionales, P. e.: paneles sobre temas, centros de profesorado, conferencias, etc. Se preocupa por unir la teoría y la práctica; establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículum y algún modo de evaluación (p. 135).

En esta última vía se insertaría el PEI (2007) si se trata de pensar el docente anhelado por la institucionalidad. Así expresa cómo ha sido el acercamiento al enfoque dialógico crítico el docente del Programa de Educación, Artes y Humanidades:

Desde mi labor como docente he tratado de establecer una comunicación desde la crítica y el desarrollo del pensamiento en un espacio de generación de nuevas ideas, evitando ese modelo de transmisión de conocimientos donde el docente cree tener el dominio absoluto sin respetar o tener en cuenta los aportes de los educandos. (Docente 3).

Tal obviedad en el discurso de los docentes se ha convertido en credo y lema sin distinciones críticas que permitirían señalar los alcances, logros y dificultades del proyecto pedagógico con el cual se encuentran vinculados, pues a primera vista dos interrogantes prácticos emergen; el primero relacionado con la postura de los expertos en currículo frente a esta controversia o “contrapuesta” de acuerdo con el término dado por Stenhouse (2004) para sentar científicamente su postura:

Mantengo cierto escepticismo en cuanto a alguna de estas características. ¿Por qué “estar centrado en el niño”, por ejemplo? Y, por supuesto, las teorías han de ser objeto de comprobación experimental, no de compromiso. El profesional “amplio” parece estar falto de autonomía y así se confirma en otro lugar, dentro del trabajo de Hoyle (1972). (p. 135)

Por otra parte, emerge la necesidad de comprender qué entiende el docente por comprensión, si lo que se quiere es un tipo de aprendizaje relacional o dialógico permeado por la crítica comprensiva, y cómo dicho sentido que se posee de la comprensión permea la evaluación y a partir de allí la enseñanza y el currículo. Para ello es necesario observar el lugar que dio Stenhouse a la comprensión a través del Humanities Curriculum Project:

El objetivo es promover la capacidad de comprensión, de discernimiento y de juicio en el terreno humano, lo cual implica, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre estas. (p. 17)

Para saber comprender no basta replicar el estandarte de la comprensión. Lo mínimo que se espera de un componente crítico pedagógico es que la comprensión

que la rige casi que doctrinalmente establezca reglas de juego menos orientadas a la cultura de la calidad institucional y más orientadas a la práctica pedagógica.

Así las cosas, el problema de la comprensión suele quedar en manos de las ciencias cognitivas operando prácticas pedagógicas instrumentales o en manos de vertientes filosófica que pueden resolver el asunto, convenientemente, desde una mirada política. Para Crittenden (1979) era tan sustancial la importancia de la comprensión en el propósito pedagógico del Humanities Curriculum Project que alude a Stenhouse precisamente para ver los límites que la comprensión también le plantea a la educación:

Stenhouse parece dispuesto a hablar de propósitos de la educación, pero no advierte que no pueden guiar eficazmente el proceso educativo a no ser que estén relacionados con resultados del aprendizaje a través de los cuales son logrados progresivamente. Alude al propósito pedagógico del Humanities Project, señalando que consiste en “desarrollar la comprensión de situaciones sociales y de actos humanos y de las cuestiones de valor controvertido que suscitan”. (sic). Indica correctamente que no siempre puede ahondarse en tal comprensión (es decir, que no cabe lograrla de una vez por todas) y que son objeto de debate los criterios de una comprensión válida. Pero si se persigue inteligiblemente el propósito de comprensión en el Humanities Project, Crittenden, en Bonafe(1979)“el profesor debe poseer, al menos, alguna noción de lo que constituye un mejoramiento en la comprensión y de la manera de reconocerlo cuando tenga lugar”(p. 17).

Por tanto, consciente de lo delicado que resulta instituir un movimiento, Stenhouse hizo referencia a una enseñanza basada en la discusión y en la comprensión para el Humanities Curriculum Project, sin embargo, el sentido que proclamó fue, según Bonafé (2010), el siguiente:

Otro elemento clave en el proyecto es la idea de neutralidad de los profesores y profesoras ante el tratamiento de un contenido que debe someterse a la discusión del grupo de alumnos, con la finalidad de favorecer la comprensión de situaciones sociales. El profesor es, por un

lado, “un estudiante más” dentro del grupo, y por el otro, se le asigna el papel de “moderador neutral” en la dinámica grupal de la discusión. El equipo elaborador plantea la finalidad del proyecto como “el desarrollo de la capacidad de comprensión de los actos humanos, de las situaciones sociales y de los problemas de valores que surgen a raíz de estos”, y centra el problema pedagógico del proyecto en el siguiente interrogante: “¿De qué forma puede un profesor, en una democracia, tratar los temas de valor controvertidos? (p.17-18).

Lo anterior permite establecer la necesidad de un protocolo para la comprensión desde el campo del currículo. Por tanto, su enunciación no es motivo de acuerdo. Los sentidos que pueden atribuirse a ésta pueden ser incluso ambiguos y esta ambigüedad se filtra en la evaluación. Una evaluación comprensiva se presta para muchas interpretaciones. Para evitar esto el Humanities Curriculum Project estableció una serie de principios fundamentales para facilitarles la tarea de comprender estableciendo reglas de juego claras, precisas y operativas. Según Bonafé (2010):

a) Que los temas controvertidos fueran tratados en clase con los alumnos. b) Que el profesor aceptará la necesidad de someterse en las áreas controvertidas al criterio de neutralidad en esta etapa de la educación (por ejemplo, que aceptará como parte de su responsabilidad el no promover sus opiniones personales). c) Que el debate, más que la instrucción, presidirá el estudio de las áreas controvertidas. d) Que el debate, más que tratar de llegar a un consenso, protegiera la divergencia de criterios entre los estudiantes. e) Que el profesor, en su calidad de “moderador” del debate, tuviera la responsabilidad de la calidad y del nivel de los conocimientos aprendidos.

Como tal, se trata de una metodología basada en la comprensión y como tal los miembros del Humanities Curriculum Project hacen referencia a ella como un procedimiento. Para el caso particular se ha optado por la palabra protocolo para designar una vía útil para la comprensión del enfoque pedagógico y su aplicación; pero en síntesis es lo mismo ya que el enfoque institucional amerita, por lo menos, un procedimiento pedagógico más comprensivo.

De esta forma, los propósitos de la educación no pueden guiar al proceso educativo si no se vinculan con resultados de aprendizaje alcanzados

progresivamente; de este modo, hablar no es comprender y se establece la necesidad de articular de manera coherente, de este modo, haría falta invertir en dialógica crítica para el sostenimiento del PEI (2007), sin embargo, ocurre seguramente en otros escenarios o programas contrastes que ralentizan la tarea emprendida hace nueve años: “A decir verdad no me han capacitado en dialógica crítica; creo que hace falta capacitar a los docentes para una adecuada articulación con sus actividades académicas” (Docente 1.)

En sentido, las ciencias de la educación encuentran de frente a un territorio novedoso y escaso que contempla la problemática de la comprensión en el currículo universitario así como la vigencia permanente de sus resultados de logro, de impacto en las prácticas pedagógicas y de una evaluación curricularmente viable e incorporada en la misionalidad investigativa de la institución para el sostenimiento del currículo; tal es la forma de comprender el currículo respaldándose en Núñez (2010): “con fines de develar el carácter social e ideológico de la misma universidad como conformadora de una subjetividad del dominado, disciplinado, en la cual el currículo es su instrumento especializado” (p. 46).

Es necesario decir que estos elementos de reflexión solo pueden sentarse como supuestos ya que la discusión por parte de los defensores de uno u otro enfoque pedagógico solo redundan en la defensa de una determinada postura hacia el propósito que tiene la educación, más aún si se tiene en cuenta que para Lewy (1976) el campo de la investigación curricular como tal es una disciplina neutra; pero eso tampoco quiere decir que no pueda verse afectada por uno o determinado enfoque.

Lo que se puede alertar como un credo institucional es la señal adjetiva que identifica al “compromiso indeclinable” que tiene la educación en relación con la cultura de la calidad institucional según PEI (2007):

Estos propósitos representan el sentir de la institución y se resumen en un compromiso indeclinable hacia la calidad y el mejoramiento continuo en búsqueda de la excelencia; la construcción de cultura académica; la proyección y el compromiso social; consolidando a la Universidad Francisco de Paula Santander como el principal centro cultural de la región binacional. (p. 13)

Puede ilustrarse mejor; de acuerdo con las palabras anteriores, se pueden señalar con mayor solvencia los testigos sobre los que se afirmarían los propósitos educativos ajustados, según PEI (2007) a “las demandas de la sociedad del conocimiento, los requerimientos del Ministerio de Educación a las instituciones de educación superior, y los retos de la región binacional” (p.12), “el compromiso “indeclinable” hacia la gestión de la calidad, la construcción de la cultura académica permeada por la pedagogía crítica y la proyección social” (p. 12).

Pero puede pasar inadvertido el hecho que fue precisamente la necesidad de flexibilizar la educación universitaria lo que hizo necesario dar cumplimiento a la conformación de proyectos educativos institucionales, cosa que anteriormente hacían las universidades de manera autónoma pero bajo la categoría de acuerdos, ejemplo de ello es el acuerdo 006 de 2003 de la UFPS. Basado en Díaz Villa (2002), una vez, planteada “la flexibilidad en la educación superior como posible proyecto académico, deber ser materia de conceptualización, desarrollo y evaluación” (p.12). Luego, si se desea verdaderamente que la educación universitaria prime por su flexibilidad, es necesario observar lo que dice al respecto la UNESCO:

Debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios (...) y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos (p.4)

En este sentido, Díaz Villa (2002) menciona que independientemente de los motivos históricos, políticos, económicos o culturales a los que tenga que responder un determinado proyecto educativo, la flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión, así como 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.

Pero gestar un Proyecto Educativo Institucional implica cierto grado de madurez institucional que lo fundamente y retroalimente desde una perspectiva

evaluativa en contraposición a una perspectiva de calidad. Esto es decisivo para evitar la tendencia natural a hacer monumentos pedagógicos al servicio de los sistemas de control a los que se quiere responder de forma tajante como “el compromiso “indeclinable” hacia la gestión de la calidad” PEI, (2007), en tanto que el primer propósito de la lista de tres elementos o “supuestos” para “representar el sentir de la institución” (p.13).

Desde luego, las prácticas pedagógicas quedan cobijadas bajo una lista de propósitos de formación quedando delegada la tarea de educar bajo premisas regidas y/o concebidas al servicio de la gestión de la calidad para la educación superior, por lo menos así lo concibe el docente cuando se le preguntó qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario:

Si eso me dice cómo articular mis clases tendría mucho sentido, es decir, tendría que haber relación entre las formas de enseñanza de uno como docente con los requerimientos planteados en el PEI; luego, esto se vuelve un punto fundamental sobre todo para cualquier Programa Académico que se la “juega” en un proceso de acreditación. (Docente 1).

Entonces, sin ir más allá que el docente 1, su práctica pedagógica observa tres ingredientes que resultan coherentes con la realidad pero contrastantes con la curricularidad institucional: la práctica pedagógica que desarrolla el docente en contraste con el enfoque pedagógico institucional, la subordinación de la práctica pedagógica a los procesos de acreditación y el costo - beneficio que trae para una institución “casarse” con uno u otro enfoque pedagógico.

Por una parte, el docente afirma: “Puedo hablarle de mi orientación fundamentada en las competencias, pues me parece o creo que es el enfoque que de una u otra manera impulsa el Ministerio de Educación Nacional”, en respuesta a qué estrategia pedagógica ha implementado que propiciase el desarrollo del enfoque dialógico crítico en su Programa.

Es viable observar que su práctica pedagógica responde a lo contenido en la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior establecida por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2008:

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional ha emprendido acciones tendientes a la formulación de competencias genéricas, o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, que posibiliten un monitoreo de la calidad de la educación superior en el país y que puedan constituirse en el elemento articulador de todos los niveles educativos: inicial, básica, media y superior (p.1)

Es decir, el docente no se agota en reservas de cualquier índole hacia el enfoque de las competencias en la academia universitaria y por el contrario hace alusión a lo que espera el Ministerio de Educación Nacional de su cátedra; dice el docente: “pues me parece o creo que es el enfoque que de una u otra manera impulsa el Ministerio de Educación Nacional” (ibíd.).

Este contraste entre un PEI fundado en epistemologías pedagógicas críticas que percibe la formación en competencias como formas de capacitación complementarias en el proceso de profesionalización, se resuelve a través de acciones tangencialmente aisladas en el Programa de Educación, pues al no incluirse de forma más inmediata la relevancia de la formación por competencias en el PEI, su aparición o emergencia en el aula supone una enseñanza más centrada en el estudiante y no en un espacio de diálogo teórico práctico entre el estudiante y el docente.

Otro contraste es que la formación basada en competencias, según Tobón (2004) que se encuentre más orientada hacia el despliegue de capacidades transversales en el currículo que a las consideraciones dialógicas que permean el acto educativo y ello implica necesariamente las formas de enseñanza, pues para aquellos que han incursionado en un proceso de formación basado en competencias se plantea desde una pedagogía menos centrada en el docente. De allí que este enfoque, a decir del MEN, hace más protagonista al estudiante que un determinado discurso educativo:

Ser protagonistas de su propio aprendizaje, dado que mediante estas desarrolla capacidades esenciales en la sociedad del conocimiento, como lo son: buscar, comparar, seleccionar y evaluar información (proveniente de todas las fuentes, desde una biblioteca o internet hasta un profesional u otro estudiante), aprender continuamente, comprender lo aprendido y actualizarlo. (p.6)

Es allí precisamente donde el docente 1 señala el lugar que ocupa el enfoque dialógico crítico en su práctica pedagógica:

Tendría que haber relación entre las formas de enseñanza de uno como docente con los requerimientos planteados en el PEI” lo que podría ser contradictorio para el docente ya que el enfoque de competencias es pedagógicamente distinto al enfoque pedagógico institucional pero seguidamente el mismo docente resuelve su práctica pedagógica en pro, o al servicio de un proceso de acreditación.: “ luego, esto se vuelve un punto fundamental sobre todo para cualquier Programa Académico que se la “juega” en un proceso de acreditación (Docente 1).

Así, este elemento del contraste permitió considerar cierta subordinación por parte del docente ya que el “juego” de la acreditación permea radicalmente cualquier práctica pedagógica que eventualmente puede considerarse desorientadora de los propósitos de formación institucional: “si eso me dice cómo articular mis clases tendría mucho sentido, es decir, tendría que haber relación entre las formas de enseñanza de uno como docente con los requerimientos planteados en el PEI”.

De hecho, para Apodaca (2001) al referirse a tales procesos de acreditación o evaluación institucional sostiene que: “los cambios y nuevas orientaciones metodológicas de estos procesos de evaluación están fundamentalmente provocados por factores externos de tipo socio-económico que la administración operativiza y traslada como imposición al sistema educativo” (p.371).

Sin embargo, este mismo docente sostuvo: “creo que hace falta capacitar a los docentes para una adecuada articulación con sus actividades académicas” a la pregunta sobre cómo ha sido el acercamiento al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico. Estas situaciones que seguramente se replican en otros programas académicos de la institución repercuten nueve años después de la aprobación del PEI (2007). Por lo tanto, Cano (2002) insiste “ya que en educación puede afirmarse que no hay calidad verdadera sin pertinencia y, consecuentemente, no hay pertinencia sin calidad” (p.15).

Por otra parte, pareciera que los expertos en acreditación poseen la última palabra y la investigación educativa empieza a experimentar los síntomas de una sociedad condicionada por las formas de gestión y control Según Apodaca (2001):

El énfasis en un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento (cuantitativos) en los procesos de evaluación parece estar más orientado a sustituir los procesos de evaluación propiamente dichos, como juicios de valor contextualizados y participados por los agentes, por procedimientos puramente burocráticos y atolondradamente conclusivos que prestarían escasa atención al entorno y características específicas de cada unidad y a la opinión y participación de los implicados. (p.371)

Tal adecuación a las condiciones que exige el control de calidad en la educación superior revierte en su tercer ingrediente del contraste que establecen las prácticas pedagógicas con un enfoque pedagógico apenas reconocido y tiene que ver con su prospectiva o su lugar a futuro: la investigación resultante del favorecimiento alcanzado por el enfoque institucional.

Este aspecto es sustancial para dilucidar la prospectiva de las prácticas pedagógicas bajo el enfoque dialógico crítico en la universidad y desde luego, el futuro del enfoque pedagógico institucional. Si bien es cierto se observa cierta resistencia por parte del docente hacia el enfoque pedagógico institucional, ello solo es reflejo de dos niveles de desconfianza que suelen permearse a través de la evaluación en las prácticas pedagógicas:

En cierta medida se trasluce una desconfianza en dos niveles complementarios. Por una parte en los propios implicados sustituyendo su juicio o criterio por datos cuantitativos aparentemente objetivos. Por otra parte Apodaca (2001) dice en la propia metodología de la evaluación donde el uso de evidencias (datos cuantitativos, documentos, opiniones,...) son únicamente una parte del proceso siendo el juicio de valor lo que constituye una verdadera evaluación. (p.371).

Aunque el docente 1 no necesariamente está implementando el enfoque pedagógico dialógico crítico en su práctica pedagógica, si tiene claro que la producción investigativa debe dar cuenta de este:

Habría que ver si los docentes se están articulando a dicha vertiente, sin embargo ahí están los grupos de investigación quienes representan la esencia de la participación en cada programa. A nadie se le obliga a investigar pero también considero que si alguien va a impulsar el enfoque dialógico crítico en la universidad lo mínimo es que debería ser financiado. Un enfoque instituido debería ser financiado ¿no?

El sentido común del docente aquí si es crítico y como tal es un elemento de valoración, es decir, su afirmación merece evaluación. No hace falta insistir en una problemática que puede ser común en las universidades públicas como puede ser la financiación para la investigación institucional pero independientemente de las limitantes, hacía falta considerar el costo-beneficio que trae para una institución pública el establecimiento de modelos o enfoques pedagógicos poco operativos financieramente lo que sugiere reflexiones en torno a su prospectiva.

Mejor dicho, cuando se habla de transformación social se observa una activa transferencia de recursos y en este sentido, la investigación curricular merece no solo mayor financiación sino mayor pertinencia e impacto investigativo en el currículo para dar cuenta de su compromiso y excelencia pedagógica:

Ha sido muy significativo, puesto que ha permitido un avance notorio en la consolidación de la investigación formativa del Programa, las tres líneas de investigación existentes, el surgimiento de semilleros como Obmecor y Seminco, además de la categorización en D de Colciencias del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Comunicación Apira Kuna. En este proceso, estudiantes y docentes desarrollan proyectos de investigación –algunos bajo la modalidad de macro proyectos- en cuyo diseño y ejecución se realiza un acompañamiento permanente desde el quinto semestre, con asignaturas con Investigación Social y espacios de asesoría como Seminario Integrador I y II y la asignatura Tutoría de Proyecto I y II, en donde se realiza acompañamiento al estudiante para la formulación, diseño y desarrollo de proyectos en las líneas: a) Comunicación, lenguaje, discurso y poder; b) Comunicación, planificación y gestión; y c) Comunicación para el cambio social. (Docente 4).

Ante semejante cumplimiento de indicadores, habría que ver si la producción investigativa derivada de los grupos de investigación aplicada mencionados por el docente es precisamente la investigación que responde al PEI de la UFPS. Además, la

investigación básica o aplicada que ha caracterizado el currículo de la UFPS en épocas previas a la acreditación institucional y que continúa sosteniendo la producción investigativa de la institución no es investigación educativa, pues es precisamente esta última la que da cuenta del impacto que ha tenido el enfoque dialógico crítico en la promoción, desarrollo y producción investigativa en la institución durante la última década.

Por lo tanto, ningún docente parece dejar en claro cómo puede fundamentarse un enfoque pedagógico determinado en un proyecto educativo institucional sin cuidar el impacto que demanda la inversión misional que requiere la investigación curricular para su implementabilidad. Subyace la intencionalidad de fondo que se procura con el enfoque dialógico crítico en la curricularidad de la UFPS, al respecto dice el docente del Programa de Educación, Artes y Humanidades:

Es que ahí es donde no sé qué decirle. Yo pienso así porque si uno quiere que en una institución se imponga algo, no sé, una idea, un modelo, un enfoque o una política cualquiera es porque algo le representa y como tal es necesario su sostenimiento, de allí que si se está dispuesto a invertir en algo es porque ese algo promete no solo cambios o transformaciones educativas para la institución universitaria sino también porque le reporta algún tipo de ganancias más factibles provenientes del valor agregado tal vez que este enfoque le aporta o apropiación social del conocimiento gracias a la investigación que arroja insumos e incluso, por qué no, pensaría en patentes y esas cosas en las áreas tecnológicas entre otras; si esto es así, entonces el enfoque dialógico crítico al resolver aquellos vacíos epistemológicos del PEI prometería ayudar a solventar entre otras cosas las necesidades presupuestales de la institución al vincular a través de la Ciencia, la tecnología y la innovación los insumos investigativos que a futuro constituirán el punto fuerte de la universidad. (Docente de Educación, artes y humanidades)

Tales afirmaciones permiten volver sobre la lógica que orienta cualquier enfoque pedagógico institucional teniendo en cuenta que el PEI (2007) se basa en el acuerdo 006 (2003) Artículo 36 literal D:

Para asegurar la calidad, actualidad e innovación del desarrollo curricular e instruccional, los Comités Curriculares tienen la obligación de consultar a los Departamentos Académicos que sirven las disciplinas específicas que conforman la estructura curricular, sobre el estado del

arte, nuevas prácticas pedagógicas y desarrollos interdisciplinarios así como considerar adecuadamente las recomendaciones que de allí surjan.

Por ello, siguiendo al párrafo 1 del artículo 29 aplica como guía para el establecimiento de uno u otro enfoque pedagógico ya que la investigación que sigue a la evaluación de los programas académicos es lo que permite tener un punto de mira adecuado para la toma de decisiones institucionales y demás soportes epistemológicos para el cumplimiento de sus propósitos misionales (Acuerdo 006 de 2003):

La evaluación del programa curricular se concibe como un proceso por el cual se obtiene información válida y útil sobre la pertinencia social e impacto del programa como factores determinantes y subsidiariamente sobre la calidad de las estructuras, del proceso enseñanza-aprendizaje, de los recursos, los desempeños y las condiciones de operación, de tal manera que puedan tomarse decisiones sobre su continuidad o los cambios necesarios para el mejoramiento.

Así, para el docente ya no se trata de que el modelo pedagógico institucional responda a las demandas de la gestión de la calidad para la educación superior, sino a lo que eventualmente el enfoque pedagógico pueda representarle: “si uno quiere que en una institución se imponga algo, no sé, una idea, un modelo, un enfoque o una política cualquiera es porque algo le representa y como tal es necesario su sostenimiento”. (Docente del Programa de Educación, Artes y Humanidades)

Pero no solo la evaluación de impacto de los programas es una vía que puede solucionar cualquier discusión en torno a aquellos asuntos que determinan lo curricular, sino que se hace necesario también tener en cuenta “la evaluación del aprendizaje del estudiante y la evaluación del profesor como mediador del proceso formativo” (Artículo 29, acuerdo 006 de 2003).

De este modo, parece necesario volver la mirada sobre la evaluación, la cual, a decir de Cano (2008), se halla en la “encrucijada” didáctica, dado que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes. Además Cano (2008) expone que, “En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un

verdadero cambio en los procesos de aprendizaje” (p.9). A este respecto dice el docente:

Creo que hace falta menos subjetividad con la evaluación, no sé si el enfoque que me dices tenga preferencias por lo subjetivo o no, pero si es así seguramente eso nos va a afectar porque lo que se busca ahora es evaluar con base en la evidencia, por eso es que se instauraron las Pruebas Saber Pro por ejemplo, para objetivar la evaluación y ésta realmente lo que hace es dar cuenta de una forma de enseñanza basada en la solución de problemas, en la práctica, el análisis y la capacidad de síntesis. (Docente 1).

Por su parte, la evaluación debe ser capaz de sostener una oportunidad de aprendizaje y su función no se orienta hacia la discriminación de habilidades o destrezas en los estudiantes, sino para promover las capacidades propias de los estudiantes. Según Cano (2008) “Esta dimensión formativa formulada por Scriven ha sido abordada por Hall y Burke (2003) y Kaftan et al. (2006)” (p. 10).

Así lo expresó uno de los docentes al referirse a la integración del enfoque dialógico crítico a la evaluación en alguna de sus asignaturas: “Teniendo en cuenta la concepción integradora del currículo y la función pedagógica (dialéctico-crítica), el papel constructivo de los estudiantes es fundamental y decisivo para mantener activo el proceso de construcción de la realidad”. En consecuencia, las tendencias sumativas que reducen la evaluación a un simple acto calificativo tampoco son convergentes con el enfoque de competencias y que según Tobón (2004) se ubican en la categoría de “enfoques complementarios” pese a que sus orígenes se encuentran precisamente en el territorio de la evaluación. Este aspecto es controversial y contrastante. No es posible excluir las competencias de las aulas por su vinculación sustancial con la disciplina evaluativa.

Lo anterior es útil tenerlo en cuenta si se tiene de presente el hecho que algunos docentes pueden tener ciertas reservas hacia el modelo evaluativo que retroalimenta al enfoque pedagógico institucional:

Creo que hace falta menos subjetividad con la evaluación, no sé si el enfoque que me dices tenga preferencias por lo subjetivo o no, pero si es

así seguramente eso nos va a afectar porque lo que se busca ahora es evaluar con base en la evidencia (Docente 1).

Lo relevante y característico de la evaluación por competencias es el perfil formativo de la evaluación. Por lo tanto, cuando el docente 1 dice que “para objetivar la evaluación y ésta realmente lo que hace es dar cuenta de una forma de enseñanza basada en la solución de problemas, en la práctica, el análisis y la capacidad de síntesis” es ampliado por Posada Álvarez (2004) incluyendo aspectos sustanciales como el entendimiento y la ética de la evaluación:

Los enfoques integrales de evaluación del desempeño combinan conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación. Una evaluación integrada u holística se caracteriza por estar orientada a problemas, ser interdisciplinaria, cubrir grupos de competencias, exigir habilidades analíticas y combinar la teoría con la práctica (p.16).

En este orden de ideas, la experiencia dialógica que procura el PEI (2007) establece la necesidad de agotar críticamente a través del diálogo los temas tanto teóricos como prácticos que resulten propios de la relación estudiante-docente, mientras que en López Ruiz (2011) se aboga por la necesidad de estructurar las programaciones tomando como eje una red de problemas y no una serie de temas. Por tal motivo, cuando la enseñanza se centra en propiciar las condiciones para solucionar problemas establece una mejora real en la práctica pedagógica del docente puesto que ha respondido al mejoramiento del estudiante y no tanto al mejoramiento del control de la calidad institucional.

Según Unesco (1998), la Declaración de Bolonia (1999) citado en López Ruiz (2009) este nuevo estilo docente permite la introducción de diferentes estrategias didácticas innovadoras y la diversificación del tipo de actividades que se plantean, al tiempo que demanda limitar el lugar central que hasta ahora ha ocupado la exposición magistral en la Educación Superior. En esta dirección se viene proclamando la necesidad del cambio hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje y en los estudiantes.

Justo en ello radica la cualidad formativa de la evaluación ya que la función principal de la evaluación es proporcionar la retroalimentación a los estudiantes, tanto individualmente como en equipos, siendo su sentido la mejora de los aprendizajes. De este modo López (2009) asegura que, “la formación por competencias convierte a la evaluación en una auténtica experiencia de aprendizaje y en un proceso de mejora de lo que saben, hacen y sienten los estudiantes universitarios” (p.296).

Bozú y Canto, (2009) “Entender la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje, que se desarrolla durante y no solo al final de las actividades realizadas por estudiantes. Es decir, hacer uso de la evaluación continua y formativa que se complementa”(p. 95).

Entonces, puede ser relevante para los indicadores de logro el lugar que ocupan los estudiantes de la UFPS en las pruebas de Estado SABER –PRO, pero lo relevante no es discriminar que programa académico alcanza mayores puntajes sino si la evaluación está respondiendo a la formación no como instrumento para la clasificación sino para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes incrementando el valor de la evaluación para la promoción y fortalecimiento del currículo.

Por consiguiente, no se pretende avalar una formación capaz de sortear las pruebas de estado pero si se hace necesario fijar la atención como éstas pueden afectar las prácticas pedagógicas de los docentes (...), porque lo que se busca ahora es evaluar con base en la evidencia, por eso es que se instauraron las Pruebas Saber Pro por ejemplo, (...)” (Docente 1).

Tal radicalización hacia la evaluación, y que no es propia del enfoque de competencias, debe resolverse incluyentemente sin tanto andamiaje dialógico, por el contrario, una orientación más operativa de la evaluación permite estimar, democráticamente si se quiere, la confianza que el docente delega en sus estudiantes a la hora de observar en ellos procesos meta cognitivos a través de la autoevaluación y que requieren, ahora sí, procesos más dialógicos y críticos.

Por ello, no solo ha de abordarse la evaluación del profesor como mediador del proceso formativo sino la evaluación del aprendizaje del estudiante. De este modo, el enfoque de competencias también incluye “desde una perspectiva más abierta y democrática” López Ruiz (2009), dice que “la inclusión de los aprendices como agentes de evaluación. En esta dirección, puede contemplarse entonces junto a la evaluación del docente, la «autoevaluación» y la «coevaluación» o evaluación entre iguales” (p.295).

Sin embargo, resultó favorable la oportunidad para uno de los docentes entrevistados vincular la evaluación con el enfoque dialógico crítico: “La evaluación es, quizás, el escenario más interesante para poner en escena el enfoque dialógico crítico, puesto que el docente debe acudir a otros esquemas y paradigmas para realizar este ejercicio”. Además, planteó el ejemplo consistente en la aplicación de exámenes mediante el desarrollo de foros de discusión sobre temas locales en donde se apliquen postulados teóricos de comunicación, “en los cuales acontezcan espacios de autoevaluación, hetero-evaluación y co-evaluación que pongan en evidencia que la evaluación no es un momento final de un proceso de aprendizaje, sino un momento permanente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”. (Docente, 4).

Esta aproximación es consecuente con el PEI (2007) y el enfoque formativo de las competencias e implica a la evaluación como un nuevo lugar de aprendizaje, de duda, de sospecha, de posibilidad de nuevo conocimiento.

El sentido profundo que oculta este revelador elemento en la evaluación establece, no con poco rigor, donde López (2009) asigna que “la autoevaluación promueve la ampliación y consolidación de la meta competencia relativa al aprendizaje autónomo y permanente a lo largo de la carrera y de toda la vida” (p.295).

Vale la pena identificar en futuras investigaciones educativas concernientes al PEI el lugar que tiene la autoevaluación en los procesos de formación profesional y en qué medida un enfoque dialógico crítico consolida las Meta competencias relativas al aprendizaje autónomo.

Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan

seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. Bozú y Canto (2009) explicando ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio.

Basado en López Ruiz (1999) resulta evidente que el desarrollo de esta nueva perspectiva de enseñanza universitaria precisa actualizar las correspondientes competencias docentes. Por lo que una revisión del estado del arte que se tiene del docente universitario viene orientado hacia la configuración de un nuevo perfil docente más orientado hacia el aprendizaje de los estudiantes; se necesita entonces iniciar y consolidar un amplio y profundo proceso de perfeccionamiento del profesorado universitario para actualizar, ampliar y mejorar sus destrezas profesionales, de manera que sean acordes con un modelo de enseñanza centrada en el aprendizaje.

Sin embargo, Bozú y Canto (2009), precisan señalar que “el perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente” (p. 90).

Aún más, diría que los condicionamientos anteriores también impactan en la didáctica. Las implicaciones didácticas tienen que ver con los cambios en las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores universitarios. Bozú y Canto (2009) plantean pasar de metodologías transmisoras a metodologías centradas en el estudiante y en su proceso de aprendizaje.

Se podría decir que hasta ahora se está dando el paso de transformar la práctica pedagógica más centrada en el estudiante que en el docente, pero aún no se puede afirmar que exista cierto grado de coherencia al interior de las mismas a la hora de plantear estrategias de formación y evaluación. Este devela en sí el impacto que ha tenido el modelo pedagógico institucional en las prácticas pedagógicas de aquellos que han sido más cercanos a la colaboración, elaboración e implementación del PEI (2007).

En consecuencia, los planteamientos de Díaz Barriga (2005) resultan consecuentes cuando se plantean problemas referidos a las estrategias metodológicas

para realizar una evaluación curricular o educativa consistente, pues ello permite revelar el conjunto de propuestas evaluativas y su debida consistencia al interior de prácticas pedagógicas coherentes con su modelo pedagógico, o bien, que en el marco de un conjunto de estrategias establecidas, como las que se suelen utilizar en la evaluación de programas, se adapten a una aplicación estereotipada de indicadores previamente establecidos.

En este sentido, cuando un solo docente de la institución que ha participado de la elaboración y construcción de un PEI condiciona su práctica pedagógica a estándares, académicos o de calidad, será justo que de ello derive una mirada crítica prospectiva cuando se trate de evaluar, educativamente hablando, la evolución, desarrollo y transformación del currículo de su institución.

A partir de lo planteado por Cano (2008), de allí que es necesario resaltar el lugar que ocupa la enseñanza y la evaluación en la institución, pero al mismo tiempo se está señalando la actitud o disposición al cambio al interior de las prácticas pedagógicas, es decir, se encontró un acercamiento superficial al modelo pedagógico institucional. En esta vía, es prudente mencionar que la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje.

Por tal motivo, es importante destacar que la práctica pedagógica se gesta en una experiencia cargada de significado y sentido tanto personal como institucional y social; para Ames y Uccelli (2008) esto ha de considerarse como problemática pedagógica que subyace en las raíces del sistema educativo universitario que induce a pensar que un modelo pedagógico institucional no necesariamente es atendido a cabalidad por la comunidad académica una vez se ha cumplido con los criterios del Ministerio de Educación Nacional frente a un problema de calidad.

Es interesante precisar que la producción investigativa de la institución no es investigación pertinente para el desarrollo curricular pues su fin, en tanto que investigación aplicada, no está orientada hacia el mejoramiento del currículo universitario para dar cuenta del impacto que ha tenido el enfoque dialógico crítico en

la promoción, desarrollo y producción investigativa en la institución durante la última década.

Este aspecto resulta destacable y sustancial para dilucidar la prospectiva de las prácticas pedagógicas bajo el enfoque dialógico crítico en la universidad y desde luego, del futuro del enfoque pedagógico institucional. Pues si bien es cierto que se observa cierto distanciamiento por parte del docente hacia el enfoque pedagógico institucional, sus juicios o criterios se encuentran orientados por datos cuantitativos, aparentemente objetivos, reflejo de indicadores de la Gestión de la Calidad.

De hecho, llama la atención la tendencia a orientar metodologías de evaluación donde el uso de evidencias (datos cuantitativos, documentos, opiniones,...) Apodaca (2001) destaca como una parte del proceso pero el juicio de valor, que constituye una verdadera evaluación, suele evitarse. En palabras de Apodaca (2001), el énfasis en un mayor protagonismo de los indicadores de rendimiento (cuantitativos) centrados burocráticamente y “atolondradamente” conclusivos en los procesos de evaluación institucional pareciera más orientados a sustituir los procesos de evaluación curricular al margen de la participación de los implicados: las prácticas pedagógicas.

Por su parte, la actitud hacia la evaluación de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva curricular fundamenta una problemática pedagógica que subyace en las raíces del sistema educativo universitario que hace pensar que un modelo pedagógico institucional no necesariamente es atendido a cabalidad por la comunidad académica una vez se ha cumplido con los criterios del Ministerio de Educación Nacional frente a un problema de calidad. Es decir, el docente da a entender que la relevancia del enfoque de formación institucional es algo que se hace para “jugarse” un proceso de acreditación. Luego, para el ejercicio de la comprensión no es suficiente su estandarte pues lo mínimo que se espera de un componente crítico pedagógico es que la comprensión que la rige establezca reglas de juego menos orientadas a la cultura de la calidad institucional y más orientada a la práctica pedagógica.

La mejor manera de validar una premisa es dudar acerca de ella, en este sentido, frases tales como en educación puede afirmarse que no hay calidad verdadera sin pertinencia y, consecuentemente, no hay pertinencia sin calidad y para Cano (2002) pueden resultar una ilusión que los seguidores del pensamiento crítico intentan favorecer y la prueba de ello, aunque resulte paradójica, es la tendencia natural a realizar lemas, proclamas y credos que una vez dichos en masa poseen visos de verdad.

Por ello preocupa que una práctica pedagógica contraste con el enfoque pedagógico institucional universitario que a decir de los docentes y del PEI, responde especialmente a los procesos de acreditación de Calidad. Incluso, se podría inferir cierta reserva política por parte del enfoque pedagógico institucional frente a una formación basada en el enfoque de competencias derivado del medio organizacional afectando así el pensamiento crítico del estudiante. Este aspecto revelaría también la pertinencia que la comprensión del enfoque dialógico crítico ha plasmado en las prácticas pedagógicas así como en la evaluación. Sin embargo, los docentes prefirieron mencionar el enfoque de competencias. Basado en Tobón (2004), no es posible excluir las competencias de las aulas por su vinculación sustancial con la disciplina evaluativa.

Para mejorar estas situaciones necesario tener en cuenta que las ciencias de la educación se encuentran sobre un territorio novedoso que espera encontrar las respuestas a la problemática de la comprensión en el campo del currículo, lo cual exige la vigencia permanente de sus resultados de logro, de impacto en las prácticas pedagógicas y de una evaluación curricularmente viable e incorporada en la misionalidad investigativa de la institución para el sostenimiento del currículo; en este sentido Núñez (2010) plantea que tal es la forma de comprender el currículo: “con fines de develar el carácter social e ideológico de la misma universidad como conformadora de una subjetividad del dominado, disciplinado, en la cual el currículo es su instrumento especializado” (p.78).

Así, la experiencia dialógica que procura el PEI (2007) establece la necesidad de agotar críticamente a través del diálogo los temas tanto teóricos como prácticos

que resulten propios de la relación estudiante-docente, mientras que en López Ruiz (2011) se aboga por la necesidad de estructurar las programaciones tomando como eje una red de problemas y no una serie de temas. Entonces, cuando la enseñanza se centra en propiciar las condiciones para solucionar problemas establece una mejora real en la práctica pedagógica del docente puesto que ha respondido al mejoramiento del estudiante y no tanto al mejoramiento del control de la calidad institucional.

Finalmente, basado en Crittenden(1979) en Bonafe (1991) a modo de premisa y recomendación resulta necesario insistir en el hecho que “el profesor debe poseer, al menos, alguna noción de lo que constituye un mejoramiento en la comprensión y de la manera de reconocerlo cuando tenga lugar” (p.45).Lo anterior permite establecer la necesidad de un protocolo para la comprensión desde el campo del currículo. Por tanto, enunciar la comprensión no es motivo de acuerdo pues los sentidos que pueden atribuirse a ésta pueden ser incluso ambiguos y tal ambigüedad se filtra en la evaluación. Una evaluación comprensiva se presta para muchas interpretaciones.

En síntesis, el objetivo es promover la capacidad de comprensión curricular, su discernimiento y su juicio pero en el terreno de lo humano; procurando un conocimiento serio basado en hechos o una experiencia directa, una experiencia imaginativa o cierta comprensión de los dilemas de la condición humana así comola reflexión detenida del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones.

## **CAPITULO V**

### **MODELO TEÓRICO**

#### **Justificación Modelo Pedagógico**

De acuerdo con Hurtado y Polanía (2008), el modelo es un arquetipo, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve como punto de partida para entender una realidad. Por ello, una vez que esta representación es asumida por una colectividad, la idea o imagen compartida de esta permite posicionar un acuerdo cultural en tanto que una representación “prototipo”, o dicho de una forma más precisa, como un paradigma.

De allí que no sea ajeno el hecho de que el término Paradigma se asocie también al de modelo y sea presentado por el Diccionario de la Real Academia (RAE) como originado en la palabra latina paradigma (y este del gr. παράδειγμα), ejemplo o ejemplar, es decir, una representación prototipo, el ejemplar original o primer molde en que se fabrica una figura u otra cosa.

Una vez el filtro de la etimología es permeado por el ejercicio hermenéutico puede observarse la estrecha vinculación que un entorno cultural establece con sus modelos primarios. Para el caso particular que ocupa la investigación, el modelo pedagógico operaría como el ejemplar original de la cultura académica.

Una vez la cultura académica corresponde a este molde o ejemplar, se funda una mirada paradigmática sobre el hacer académico. Además, esta visión paradigmática también acusa reflexión dentro de la cultura académica, pues al abordarse un modelo como ideal arquetípico único en un medio educativo también se corre el riesgo de minimizar el impacto de aquello que no constituye la mirada colectiva de los involucrados. Luego, el modelo pedagógico se trata de un problema que va más allá de la enseñanza misma, sus estrategias y tipologías; y como si de un lente ampliado se tratase, puede apreciarse la incidencia que pueden tener, o no tener, sus prácticas pedagógicas en el currículum.

De este modo, los intereses que son propios de un currículo pueden pasarse por alto revelando currículos ocultos; según Torres (2008) ante la mirada de una colectividad que sin pretenderlo priorizan sus acciones pedagógicas conforme lo determine uno u otro modelo pedagógico. Expresiones más determinantes se han planteado al respecto: Núñez (2010) “Se destruyó la subjetividad de estudiantes y docentes, aquellos estados de sensibilidad, voluntad y deseo de transformación que abrevaban del conocimiento crítico y de estados sociales de la lectura y el lenguaje, necesarios para pensar y verbalizar las definiciones de realidad que habían impregnado el orden dominante” (p. 43).

Para salvar las dificultades reflexivas que un determinado paradigma o modelo puede imponer, el enfoque holístico según Hurtado de Barrera (2000) en tanto que una práctica de la globalidad o integralidad, además que Weil (1993) propone una noción más amplia trascendiendo al paradigma conteniéndolo en el de sintagma. Así, el sintagma derivado del término griego “Syn” que significa unión y “tagma” guiar o conducir se interpreta como la acción de guiar hacia la unión. En este sentido, para la visión holística un nuevo paradigma no es contradictorio al anterior, es novedosamente complementario; Hurtado de Barrera (2000) expresa “por lo tanto, los diferentes modelos epistémicos en investigaciones consideran como maneras complementarias de percibir la misma realidad, es decir, aspectos complementarios del proceso complementario global” (p. 12).

Quizás la mirada vinculante entre el modelo pedagógico, las prácticas docentes y el currículo constituyen la esencia de la reflexión pedagógica; a partir de allí se posibilitan las acciones críticas correspondientes con la responsabilidad social universitaria que consecuentemente precisa el área de gestión académica, previa comprensión de las prácticas pedagógicas institucionales. Ahondar más significa llevar a cabo acciones investigativas orientadas a comprender la disciplina de aquellos que exploran con optimismo el paradigma dominante, en este caso, los profesores que llevan a cabo su accionar pedagógico en el marco del modelo pedagógico establecido en el currículum académico revelado en el respectivo PEI. Lo indica Núñez (2010) “Es urgente construir una cultura fundamentada en un tipo de

educación que facilite la formación de nuevas subjetividades, mediadas por el currículo, asumido como guía de la praxis educativa” (p. 44).

En esta misma medida también puede ocurrir que quienes operan al margen no necesariamente sean acusados respecto de su accionar “contingente”. La consecuencia que requiere una práctica pedagógica coherente dentro del paradigma o modelo dominante es posible con una valoración más axial o si se quiere, una evaluación más holística, con el fin de analizar, en principio, cómo está operando un determinado modelo pedagógico. Así mismo, su omisión a decir del actuar contingente del docente, no puede ser motivo de exclusión, ya que en principio toda investigación institucional además de responder con la confidencialidad y objetividad que le caracteriza inclinando su balanza hacia la información que le es propia y que le permite señalar cómo va su proyecto pedagógico así como su prospectiva o mejoramiento curricular previa evaluación de las prácticas pedagógicas institucionales.

En este sentido, no se recurre a la evaluación en tanto que dispositivo de control institucional ya que satura lo que hay de oculto en el currículo. Las dificultades en torno a lo anterior comprometen no solo a la evaluación sino a la investigación al tocar susceptibilidades que pueden resultar resistentes cuando se trate de “defender” o no, uno u otro paradigma por parte del profesorado. De hecho, no es lo mismo evaluar con el fin de evidenciar el aprendizaje alcanzado en torno a una materia en particular o evaluar con criterios de aseguramiento de la calidad de la educación superior que evaluar un modelo pedagógico a través de las prácticas pedagógicas de los docentes desde una perspectiva holística y/o integral.

En consecuencia, la evaluación o la tarea de evaluar las prácticas pedagógicas acorde con el pensamiento o filosofía establecida en el modelo pedagógico requerido por el PEI es, además de un reto creativo para el hacer pedagógico institucional, un problema para la aproximación holística, que desde los márgenes del prototipo pedagógico que la cultura académica se empeña en representar, distinguiría pliegues en los que las prácticas pedagógicas colocan de manifiesto aspectos que perfectamente pueden enriquecer la prospectiva o mejoramiento de las mismas y ello

implica, al margen del pensamiento crítico que rige al PEI (2007), una mirada abierta, es decir holística, de los aspectos que también tocan al currículum oculto, lo que Torres (2001) plantea como del campo del currículum, en coherencia con Stenhouse (1990).

Consecuente con lo anterior, Ceballos (1999) plantea la necesidad de una “intervención educativa que permita una teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento” (p.7), orientado a la formación integral del estudiante, contextualizado una educación que promueva la participación, la pertinencia y pertenencia a la construcción de mundos de vidas, significativos a nivel individual y social. A lo anterior habría que agregar que ésta forma de intervención educativa también ha de orientar la investigación integral de su propio proceso pedagógico.

Luego, la necesidad de comprender un modelo pedagógico se resuelve través de la práctica comprensiva, pero explorar desde el paradigma holístico en un sistema cuya prospectiva institucional o visión organizacional erigida sobre el paradigma del pensamiento dialógico-crítico, también requiere la disposición de aceptar abordajes pedagógicos complementarios que sean extensivos a la investigación educativa que les permea; esto con el fin de posibilitar una mirada integral sobre las prácticas pedagógicas por lo que se esperaría, en principio, la disposición de los docentes para expresarse libremente acerca de sus propias prácticas pedagógicas en relación al modelo pedagógico institucional.

Respecto de la necesidad de reconocer la disposición de los docentes universitarios hacia el modelo pedagógico institucional mediante la integración teoría-práctica a través de la docencia-investigación que viabilice una verdadera práctica pedagógica, Rodríguez (2007) enfatiza que los docentes reflexivos “son profesionales transformadores que alimentan el deseo de encontrar nuevas soluciones y respuestas a los problemas del trabajo cotidiano, consecuentes con el compromiso con sus alumnos, con sus oportunidades para aprender y con el futuro de la sociedad”. (p.21).

Para abordar el modelo pedagógico es necesario reflexionar el currículum, esto precisa la necesidad de contemplarlo basado en Stenhouse (2003) y Núñez (2010)

como estrategia pedagógica en permanente construcción por ser mediador entre teoría y práctica, que necesita de un ambiente político profundamente democrático para que puedan tomarse en cuenta la pluralidad de voces que le representan y que al mismo tiempo significa la aceptación de la disidencia como parte del todo pues reta a la dialéctica de los cambios como esencia de la cultura democrática.

Transformar el currículo implica re-flexionarlo; es decir, volverlo a flexionar en procura de dialéctica más holística capaz de integrar los conflictos antes que intentar resolverlos ante las frecuentes demandas inmediatistas de la Cultura de la Calidad Institucional. La concepción del currículo en tanto que mediador y generador del consenso permite asumir a la educación como el germen de la cultura, desde una perspectiva interpretativa, que se construye desde el aula, principalmente, con el discurso de la diversidad, que amerita, la búsqueda de la unidad en la diversidad, abriendo horizontes para la expresión de las diferencias y la singularidad del sujeto.

Teniendo en cuenta la tendencia a asumir de manera instrumental al currículo así como el omitir aquellos aspectos ocultos que le son propios ante la mirada pública, se subvierte a la práctica pedagógica limitando el desarrollo curricular. De allí que sea necesario según Núñez (2010) “plantear nuevos escenarios de participación, crítica, debates, encuentros de saberes alternativos que cuestionen la actuación de profesores y estudiantes en el desarrollo de estilos de pensamiento dentro de una pedagogía de la mediatización”(p. 46).

No es lo mismo abordar un modelo pedagógico desde una concepción didáctica más preocupada por los elementos generales que intervienen en su planeación y accionar pedagógico que abordarlo desde una perspectiva curricular. El hecho que los docentes identifiquen un modelo pedagógico y sus características fundamentales, según Porlán (1993), permite que se responda a tres preguntas esenciales sobre sus pretensiones en el currículo: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué y cómo evaluar?. De este modo, aunque se requiera de los estilos de enseñanza y aprendizaje que son acciones propias de las diversas prácticas pedagógicas también es cierto que se hacen necesarias investigaciones más acertadas para evaluar el modelo pedagógico institucional.

Se puede afirmar según Porlán (1993) que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de un enfoque, una metodología y unas formas de evaluación, pero además es necesario identificar la percepción que cada docente tiene del modelo, de los saberes que enseña en el marco de su discurso y desde luego, de la evaluación que le caracteriza. Hurtado y Polanía (2008) explican “De esta forma se facilita identificar un determinado tipo de modelo (...) y tener en cuenta que en la práctica de los docentes se mezclan elementos de diversos modelos, lo que da lugar a versiones peculiares de un mismo modelo” (p. 42).

Teniendo en cuenta la complejidad que caracteriza a la evaluación, es apropiado considerar que el mejoramiento curricular no puede ser orientado por la gestión de la Calidad Institucional y el enfoque de evaluación que la determina, sino que existen distinciones evaluativas que para tal efecto han sido señaladas teóricamente por autores como Weiss (1978) y Stenhouse (2003) destacando a la investigación evaluativa como la estrategia curricular más adecuada para el estudio de los modelos pedagógicos; entonces Correa, Puerta y Restrepo (1996) dicen “la investigación evaluativa contiene una amplia serie de variables sobre las que el evaluador tiene muy poco control y sus resultados son poco generalizables, pues son aplicables al programa que está siendo evaluado y a sus ramificaciones contextuales” (p. 32).

Así mismo, la investigación holística al igual que la investigación evaluativa, donde Hurtado de Barrera (2000) expresa que “surge como una necesidad de proporcionar criterios de apertura y una metodología más completa y efectiva a las personas que realizan investigación en las diversas áreas del conocimiento” (p.53). De allí que Hurtado de Barrera (2000) considere que la investigación Holística se interese por la formulación de propuestas novedosas, la creación de teorías y modelos, la indagación acerca del futuro (prospectiva) y la evaluación de programas curriculares.

### **Modelo Pedagógico derivado de la investigación educativa**

En Colombia la imagen del docente investigador es relativamente reciente y no es ajeno para el docente universitario que se le plantea como condición para su ejercicio su participación al respecto; de hecho, Toro (2006) señala que durante muchos años existió en las universidades colombianas profesores orientados a la investigación y profesores orientados a la docencia.

El camino para la generación de docentes investigadores ha estado a su vez determinado por los procesos de acreditación nacional e internacional lo que plantea mayores condiciones y exigencias para una docencia más generadora de conocimiento. Becker y Andrews (2004) describen el nuevo docente con las siguientes características:

En primer lugar, es un profesor investigador, creativo, para quien el conocimiento es una progresión inductiva que él ha recorrido y ahora ayuda a recorrer al estudiante. Quien haya recorrido caminos genuinos de indagación, estará en condiciones de construir los escenarios adecuados para la propia indagación de sus alumnos. Quien ha aprendido siguiendo los caminos del descubrimiento científico esta simultáneamente desarrollando un saber y un saber hacer. Los caminos del descubrimiento científico son genuinos procesos de construcción, no solo de entendimiento. (p.16-17)

De lo anterior se infiere que el avance del conocimiento no es en sí mismo un asunto en el que todos deban estar de acuerdo, teniendo en cuenta las resistencias a las que suelen enfrentarse los procesos de acreditación, entre ellas asumirse como docente investigador, puesto que ello denota cierto grado de acuerdo entre la comunidad docente y estudiantil.

La consecuencia más inmediata es la disponibilidad que de común acuerdo se establece para la conformación de comunidades académicas orientadas a la investigación. De este modo, trascender las limitaciones de las disciplinas a través de la investigación establece necesariamente una práctica pedagógica pertinente. En el PEI (2007) de la UFPS reza:

En las últimas décadas, y bajo el interés de desarrollar en Colombia una sociedad del conocimiento, se viene impulsando un saludable remezón en

la re contextualización de la investigación como eje principal de la actividad universitaria, tendiente a que el conocimiento se convierta en el principal factor de crecimiento y progreso, y la educación universitaria en el proceso más crítico para fomentar el desarrollo de sociedades dinámicas, con capacidad de responder a los desafíos y oportunidades que nos brinda el nuevo entorno del tercer milenio. (p.38)

Entonces, también es posible pensar que una vez alcanzado cierto grado de acuerdo cuyo fin es posibilitar el diálogo entre las disciplinas se puede pasar a lo pertinente, esto es, favorecer procesos de construcción para dar cuenta de un verdadero descubrimiento científico cuyo efecto es una repercusión en la acciones de docentes y estudiantes que permite resolver los caminos del modelo pedagógico a seguir:

Ninguna de estas competencias son posibles sino se cuenta con personas autónomas y sin la autonomía no hay forma de ejercer plenamente la libertad. Libertad para dudar, libertad para disentir, libertad de los dogmas y sus fanatismos, libertad para entender, crear y construir. Si este último derecho se ha coartado, se ha perdido al hombre y todo propósito de la educación. (p.17)

Aspectos sustanciales de todo modelo teórico pedagógico como el reconocimiento de la propia práctica pedagógica, la ética del docente, la gestión educativa, y la formación profesional pueden dinamizar al sujeto docente, pero sin autonomía no es posible generar competencias.

Sin embargo, la inminente necesidad de pasar de un modelo enseñanza tradicional en el que no prima la reflexión o fortalecimiento de la competencia pensamiento crítico, condición que se supone necesaria para la emancipación crítica del docente de quien se deriva en primera instancia la disposición para formarse como docente investigador, trasciende los condicionamientos planteados en toda política curricular, nacional o internacional que espera del docente, o mejor aún, de su práctica pedagógica, mayor formación centrada en el estudiante cultivando con ello una formación más orientada al desarrollo de las competencias desde una perspectiva genérica según lo dispuesto en la Propuesta de Lineamientos Para la formación por competencias en educación superior del MEN (2008).

Entonces, surge la pregunta por cómo orientar el trabajo de los profesores universitarios hacia cierto tipo de docencia sin restringir en el camino de su libertad de pensamiento y de acción, base de la vida académica y base de la universidad misma Brew (2010) teniendo en cuenta la insistencia de los enfoques constructivistas preocupados por las relaciones interpersonales o el diálogo, pero retroalimentados por propuestas reflexivas digeridas por el modelo pedagógica establecido.

Desde una apreciación operativa qué favorece a la investigación y al currículo que un modelo pedagógico induzca al diálogo entre la comunidad científica o académica cuando no sea el fin de mantener la disciplina organizacional o institucional. Sin embargo, dimensiones propias del contexto universitario como la calidad de los miembros de la comunidad académica para relacionarse y crear redes de investigadores plantearía una conjetura como afirmar que los ambientes poco flexibles tienden a establecer modelos pedagógicos que inciten al diálogo.

En consecuencia, la ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se convierten en investigadores. Se trata de consolidar comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación Muñoz, Giraldo, Federmán y otros en PEI (2007).

Teniendo en cuenta que el modelo pedagógico dialógico crítico de la UFPS se fundamenta en una epistemología pedagógica que procura distinguirse como articuladora entre teoría y práctica. Para esto, Ibarra y otros (2000), citado en PEI (2007) “supone un trabajo académico mediado por la conciencia crítica del profesor en permanente movimiento entre la acción y la reflexión y se alimenta de teorías y supuestos que también son expuestos a la crítica para superar sus limitaciones” (p.75), también debe plantearse necesariamente la resignificación de los procesos con base en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Entonces, “currículo crítico”, “currículo de reconstrucción social”, “currículo por investigación en el aula” y “currículo comprensivo”, serían modelos o enfoques pedagógico que subordinan la enseñanza al progreso colectivo no sólo de los estudiantes sino del contexto sociocultural que rodea la escuela, mediante la reflexión

y la acción de profesores y estudiantes sobre situaciones problemáticas que emergen de la misma realidad natural y social.

Las experiencias educativas son estimuladas por el diálogo, la crítica, la confrontación y la acción compartida en la práctica social Posner(2005) citado en acuerdo 007 de 2009 de la Universidad La Gran Colombia).

Dentro de esta perspectiva, vale decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, para Abbott (1999) es “un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias” (p.44), lo que determina un “ir a su ritmo” para la comunidades académica mientras mejoran las condiciones dialógicas entre las comunidades científicas para ahora sí, construir.

Teniendo en cuenta aquello que puede percibirse como un proceso de maduración o de espera; el investigador que tiene las competencias para investigar no necesariamente sabe cómo generar dichos ambientes en sus aulas de clase Brew (2010) y menos aun cuando este debe cumplir ante un modelo pedagógico al que debe subordinarse para poder pasar a construir conocimiento científico. Rist (1977) citado por Reichardt en Correa, Puerta y Restrepo (1996) sostienen:

En definitiva, la cuestión no estriba per se en unas estrategias de investigación: lo que sucede más bien es que la adhesión a un paradigma, y su oposición a otro, predispone a cada uno a concebir el mundo y los acontecimientos que en él se desarrollan de modos profundamente diferentes. (p. 43)

Esta confrontación paradigmática ha impactado a la investigación educativa, especialmente a la investigación evaluativa. Sostienen Correa, Puerta y Restrepo (1996) que después de una larga tradición de corte experimental emerge con fuerza la perspectiva cualitativa, sin que esto implique descartar, ni siquiera infravalorar, la perspectiva cuantitativa. Esto con el fin de defender la idea de que existen diferentes opciones metodológicas para abordar este tipo de investigación.

Por lo tanto,Correa, Puerta y Restrepo (1996) “tal vez, lo más novedoso reside en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos

tendencias que posibiliten el trabajo conjunto y que proponen un nuevo panorama de investigación denominado por algunos teóricos como investigación total” (p. 88).

Ante la posibilidad que otros enfoques puedan entrar a participar en la construcción del docente reflexivo e investigador que se pretende, surgen discrepancias, diferencias e incluso resistencias de una u otra orilla. Lo anterior, tal como lo plantea Briones (1985) en Correa y otros (1996):

No sugiere un eclecticismo arbitrario, sino un esfuerzo teórico y metodológico en la búsqueda de una propuesta que responda a necesidades y requerimientos del programa que se va a evaluar, así como a las características y limitaciones que existen en la realidad.  
(p.88)

Por ello, conforme a lo que se pretende desde un modelo pedagógico institucional dado, antes que subordinar a los docentes a la regulación de su actividad investigativa desde una u otra perspectiva pedagógica cimentada para la acreditación de la calidad de la educación superior, y más aún cuando esta investigación toca la propia práctica pedagógica del docente, resulta primordial tener en cuenta que el desarrollo científico por inducción también determina las formas de producción de conocimiento.

En este sentido, si hay que establecer un modelo pedagógico que oriente el currículo desde la investigación de las prácticas pedagógicas, lo más sensato es que parta también de las mismas. Esto supone, antes que imponer y capacitar sobre lo que es un modelo pedagógico, experimentarlo a través de la investigación evaluativa de las prácticas pedagógicas que tiene lugar en el medio académico.

Gráfico 1. Propuesta de Modelo Pedagógico cubierto por la investigación educativa de las prácticas pedagógicas. (MPCIE).



Propuesta de Modelo Pedagógico cubierto por la investigación educativa. (MPCIE).

Por tal razón, es configurable pensar que toda decisión o actividad didáctica, evaluativa, investigativa o curricular no necesariamente debe estar orientada por la calidad institucional ya que ello supone filtros paradigmáticos que la determinan y con ella a sus prácticas pedagógicas.

Así, un modelo pedagógico es en teoría la forma como se conciben dichas prácticas en una institución de educativa; sin embargo, cuando un modelo pedagógico es un requerimiento indispensable para la acreditación de calidad de la educación superior su profundización se convierte en un asunto de prospectiva educativa, es decir, que un modelo pedagógico requiere la fundamentación que solo puede otorgarle la investigación de las prácticas pedagógicas que lo representan para hablar de una verdadera implementación, seguimiento y desarrollo.

De este modo, es preferible concebir un modelo pedagógico cobijado por la investigación y en cuyo centro, ahora sí, se encontrarían las prácticas pedagógicas de los docentes y en las zonas intermedias aquellos elementos que hacen viables los actos educativos.

Este modelo pedagógico es una propuesta objetiva al margen de los procesos administrativos de gestión de la calidad educativa lo que denota su objetividad y la certeza del lugar que le corresponde en la academia, esto es, un insumo educativo y pedagógico producto de investigación para la toma de decisiones curriculares.

De hecho, de eso se trata la evaluación curricular y su promoción ha sido desplazada en Colombia cuando la política educativa que en la década de los años noventa apostó al establecimiento de un modelo de evaluación de pares para los programas educativos.

Identificando y asumiendo como problema la injerencia de la acreditación de calidad institucional para la educación superior en Colombia, es consecuente que se llegue a afirmar Díaz Barriga (2005), “un primer problema que surgió con esta decisión, el cual pasó desapercibido prácticamente durante toda la década por los especialistas del campo del currículo fue el desplazamiento y/o cancelación del campo de la evaluación curricular ante el surgimiento de la evaluación de programas” (p.3).

No hay desarrollo del currículo sin desarrollo del profesor Stenhouse (1983), pero la apuesta por la investigación del campo curricular ya ha sido dada por el autor en la década de los setenta y como menciona Díaz Barriga (2005) ha sido desplazada ante la novedad de la evaluación de programas.

Sin embargo, la propuesta de Stenhouse (2003) para estudiar el currículo consiste en superar la brecha que hay entre su intencionalidad y los mecanismos para hacerlo operativo lo cual constituye un reflejo de la separación existente entre la teoría y la práctica. Por tal razón, como dice el autor, “la política curricular y los modelos o formatos curriculares deben prever mecanismos de esa translación y los instrumentos a proveer para realizar tan fundamental paso” (p.16).

Un aporte a la evaluación de la práctica pedagógica para prever mecanismos de esa translación a través de su provisión instrumental se alcanza a través enfoque de competencias (Tobón, 2004) para una mejor comprensión de las diversas situaciones y prácticas educativas respecto del cumplimiento ante los estándares internacionales de educación.

En palabras de Sacristán (2009) citado en Muñoz (2011), “No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es” (p.114). Por cuanto el lugar que ocupan las competencias en cualquier modelo pedagógico cumple una función complementaria como alternativa para la promoción de la evaluación formativa en el aula.

Fue precisamente en el aula que Stenhouse (2003) que centró su interés para la transformación y mejoramiento de los modelos o formatos curriculares a través de la investigación en el aula, pero como se mencionó anteriormente, los esfuerzos por la investigación promovida por el autor quedo rezagada ante la emergencia de la evaluación de programas y la acreditación o evaluación de la calidad de la educación superior.

Entonces, siguiendo el camino señalado por Stenhouse (2003), se hace necesario precisar que la transformación curricular refleja la transformación de las prácticas pedagógicas de sus docentes. En este sentido, actualizar la propuesta de una investigación en el aula para hacer más evidente el actuar del docente es empezar por comprender que en la actualidad la evaluación institucional ha sido reducida a evaluación de calidad.

Seguidamente, la solución que salta a la vista es hacer extensiva la propuesta de investigación educativa o curricular de Stenhouse (2003) pero no solo a través de la investigación acción en el aula, sino que además de abordar los elementos que constituyen los formatos curriculares o modelos pedagógicos como las estrategias pedagógicas, la evaluación y la didáctica; también afecte o alcance la dimensión que tiene que ver con la calidad institucional. Es por ello que la metodología Tuning se presenta como insumo para la investigación en el campo del currículo inspirando su transversalidad en su implementación formativa.

Así, la apuesta por la investigación curricular se plantea como una estrategia transversal que exige considerar a la calidad como una categoría o elemento más de la compleja configuración curricular de una institución dada. Por ello, el modelo pedagógico cubierto por la investigación educativa (MPCIE) procura alentar la

implementación, retroalimentación y seguimiento de cualquier modelo pedagógico a través de los resultados producidos al interior de la investigación de las prácticas pedagógicas desde una aproximación transversal, esto es, destacar los puntos de flexión e inflexión que toca la práctica pedagógica en la institucionalidad y su proyecto educativo, o dicho de otro modo, sentar la reflexión pedagógica en torno a una prospectiva de mejoramiento más orientada por la enseñanza que por el desarrollo.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Conclusiones**

Para que la práctica pedagógica se reconozca como práctica de conocimiento, la enseñanza deberá convertirse en un espacio de y para las experiencias, es decir, una práctica donde sea posible la producción de un conocimiento nuevo, de una reflexión o un pensamiento que llene de asombro tanto al maestro como a los alumnos.

Para el Docente investigador, lo anterior, da cuenta de una concepción holística de la educación que induce una organización, diseño, desarrollo, y evaluación del actuar pedagógico como referente para el desarrollo y transformación curricular.

A partir de la reflexión provocada por el discurso normativo de la calidad institucional y en consonancia con Gil (2008), no es factible dar cuenta de discursos pedagógicos en las prácticas pedagógicas de los docentes por cuanto restringe a estos últimos, pues “un discurso pragmático que ciñe y encauza la reflexión pedagógica no puede, por esa misma razón, ser difusor sino del sentido común” (p.57).

A partir del sentido común y para la precisión segura del progreso curricular desde la práctica pedagógica es ineludible que los docentes universitarios de la UFPS estén vinculados al modelo pedagógico mediante la transformación de su actuar pedagógico por medio de la fundamentación del supuesto pedagógico y la didáctica, como elementos fundamentales de la práctica pedagógica, viabilizando una evaluación más holística desde una práctica innovadora al interior de contextos sociales que accedan a relaciones agradables en un ambiente de respeto de interacción con las doctrinas y avenencias.

La naturaleza, del propósito curricular es la fomento de esa formación del sujeto que asimila, con autonomía innovadora, transformadora; así como una condición emprendedora para el invite en las prácticas de novedosas y originales soluciones en la transformación endógena del contexto social-comunitario, que el país tanto reclama, y para lo cual la educación da lo mejor de sí, para el logro de tal fin.

Ante la escasa caracterización para abordar los modelos pedagógicos señalada por Gil (2008), se identificaron aquellos elementos que son necesarios para plantear una aproximación a un modelo teórico: las estrategias pedagógicas, el currículo y la evaluación. Además, se hizo distinción del tipo de investigación que se requiere destacándose la investigación curricular o educativa como categoría de análisis emergente en el proceso investigativo.

La tendiente necesidad del docente a supeditar su práctica pedagógica con los asuntos de Calidad Institucional y/o Acreditación Ministerial. Es decir, el docente da a entender que la relevancia del enfoque de formación institucional es algo que se hace para asumir un proceso de acreditación y la evaluación como tal continúa tratándose como un agente regulador. En este sentido, las formas de comprender de los docentes el enfoque dialógico crítico de la UFPS en un determinado programa académico puede ser interpretado de modos variados y ello impacta en sus prácticas pedagógicas.

La orientación pedagógica de la institución en la adjetivación de su compromiso pedagógico con “el compromiso “indeclinable” hacia la gestión de la calidad, la construcción de la cultura académica permeada por la pedagogía crítica y la proyección social” contrasta con el enfoque pedagógico institucional del MEN (2008) vinculado a la formación por competencias establecidas en la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior.

Se rastreó cierta reserva política propia del enfoque pedagógico institucional frente a la falta de pensamiento crítico que puede acarrear, eventualmente, para el estudiante una formación basada en el enfoque de competencias. Tres de cinco docentes aplicaron el término una sola vez en sus correspondientes respuestas.

La resistencia al enfoque de competencias es percibido como un enfoque complementario de naturaleza procedimental que limita las posibilidades de dialogo e igualdad. Tal condicionamiento es asumido en las prácticas pedagógicas orientadas por el enfoque pedagógico dialógico crítico por medios orientados a la comprensión, la cual es a su vez, la comprensión natural que nace del docente frente a la comprensión propia de la hermenéutica crítica fundamentada en el PEI (2007).

Por lo tanto, de forma ilustrativa se hizo una transpolación didáctica para ilustrar el caso del Humanities Curriculum Project que si estableció una serie de principios fundamentales para facilitarles la tarea de comprender a sus miembros estableciendo reglas de juego claras, precisas y operativas.

Sin embargo, a casi una década del sostenimiento del enfoque pedagógico institucional no existe un protocolo claro para el tipo particular de comprensión que se espera del docente universitario al margen de los sistemas de calidad y de control.

Consecuencia de la dispersión de las prácticas pedagógicas es prudente observar que la dispersión posee raíces que van más allá del desconocimiento permanente de los docentes respecto del enfoque dialógico crítico, pues a nueve años de su implementación hay quienes no se han visto aludidos. De las formas que asuma la comprensión en las prácticas pedagógicas acerca del propósito de formación planteado en el PEI dependerán sus formas de evaluación.

Las formas de evaluación son las que construyen un currículo, lo que deviene una evaluación para la comprensión; sin embargo, el desconocimiento de una evaluación formativa para el estudiante y para el currículo de la UFPS que apremia el sostenimiento de un enfoque pedagógico impulsa una mirada al enfoque de competencias cuyos orígenes se encuentran, precisamente, en la evaluación.

La evaluación es un insumo de investigación, ejemplo de ello puede dar el enfoque de competencias recomendado por el MEN (2008); por ello se recomienda permear el currículo al Proyecto Tuning América Latina (2004) para asumir con más amplitud las competencias en la vida universitaria y evidenciar con ello la utilidad que repercute el hecho de conocer y ser capacitado previamente para ejercer el tipo de evaluación que se promueve desde el modelo pedagógico institucional.

Conocer previamente qué tipo de investigación debe propiciar un enfoque pedagógico para su sostenimiento es lo mínimo para su comprensión, pues esta se logra o alcanza a través de la investigación evaluativa o de impacto. Es inconcebible fundamentar modelos o enfoques epistemológicos de la pedagogía dialógica para simpatizar el aprendizaje en contextos públicos universitarios con los modelos de gestión y/o acreditación de calidad. Esto sería afirmar que las evaluaciones resultantes de la investigación curricular de las prácticas pedagógicas corresponden a las evaluaciones reportadas en los indicadores de calidad teniendo en cuenta que estas últimas resultan a todas luces insuficiente para la toma de decisiones educativas y aún más, pedagógicas.

Si la pertinencia misional de la investigación en la vida universitaria es orientada por un enfoque pedagógico, es necesaria que este responda al control que le repercute la investigación curricular y no el control de calidad. Se recomienda precisar una investigación que oriente al currículo ante la necesidad de evaluación del mismo.

### **Recomendaciones**

Se hace necesario, que se conozca más a fondo el modelo pedagógico dialógico crítico de la UFPS para la orientación de la práctica pedagógica del sujeto docente en el nivel de educación superior, en el marco de la construcción de saberes y la concreción justa y adecuada de una visión pedagógica donde la orientación del pensamiento de forma holística e integral, que encauce la labor educativa y los exigencias necesarias para apropiarse de la labor docente, donde asuma de la posición protagónica de transformación, lo cual le obliga a estar en constante y permanente, estos tiempos de cambio.

La autorreflexión de su existencia, actitudes, y experiencias, que le permitan autoevaluarse, rehacer y tomar conciencia del impacto de sus acciones a través de las prácticas pedagógicas que ejecuta. Se requiere, una práctica pedagógica de principio, humanista, y contextualizada, que responda apropiadamente a las expectativas de

cada estudiante, en vínculo con la malla curricular, con la certeza de adaptarlo según el potencial de cada contexto y de cada discente. Por tanto, se requiere una pedagogía centrada en el dialogo, la crítica y el respeto, que aporte en las competencias de formación de los estudiantes, que asuman las necesidades de formación, y medien en los procesos donde sea efectivos la enseñanza- aprendizaje, siendo así la importancia de la reorientación de lo que se hace en los contextos educativos en pro de la formación del estudiante.

Cimentar la reflexión de la práctica pedagógica desde la investigación es un camino realizable desde esas dimensiones básicas para que se enfrente el proceso, pues no se puede reflexionar lo que se desconoce completamente, y la exploración con la realidad, desde la investigación, se da al principio para el fortalecimiento de saberes necesarios en el docente para que pueda apropiarse de las posturas que orienten de la práctica, esto significa que se debe darle un sentido hermenéutico, que tenga en su haber la trascendencia de su propia práctica, y del propio pensamiento, lo cual viabilice, una visión prospectiva de realización con sentido dialéctico en pro de la formación.

Un docente Universitario con una gran aptitud, idoneidades inteligencia, de proporcionar la importancia a la formación de otro sujeto, no solo de una mecanismo cuantitativo o subjetivo, sino desde el acompañamiento socio humanístico, y para lo cual está orientado, a aprender, ya que esto lo evoluciona, honra, orienta, robustece y lo orienta a construir las ideas que edifican y sitúan la sociedad, lo que conlleva a transformares en el sujeto social que innova e impacta en la sociedad a través de sus prácticas pedagógicas.

## REFERENCIAS

- Aboites, H. (2010). *La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/367>
- Africano, E. (2016). *Competencias Genéricas: Diagnóstico sobre el desarrollo y apropiación en el Programa de Administración de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander*. Tesis de Maestría. Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Programa de Práctica Pedagógica. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Acuerdo 006 (2003). *Universidad Francisco de Pula Santander*.
- Agray, N. (2010) *La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. Signo y pensamiento*, 29(56), 420-427.
- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- Alanís, A. (2004) *Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia*. México: Ed trillas. p. 104.
- Álvarez, C. González, E. (2002) *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio. Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Interaçao*, 31(1).  
<http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>
- Ames, P. Uccelli, F. (2008) *Formando futuros maestros: En Martín Benavides (Ed.) Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima, GRADE.
- Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad. Departamento de Educación, Universidad Católica de Uruguay, Uruguay. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación” CIDUI, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
- Asensio, M. (2007) *Modelos de evaluación*.
- Baquero, P. (2004) *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá, Colombia: La Salle.

- Baquero, P. (2006) *Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores*.
- Barragán, D. Gamboa, A. Urbina, J. (2012) *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. En: *Práctica Pedagógica, Perspectivas teóricas*. Universidad Francisco de Paula Santander. Bogotá: Ecoe.
- Barrera, M. (2000) *Modelos epistémicos en la educación*.
- Becker, E. Andrews, L. (2004) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y Medida*. 1ª edición, Editorial Ariel. Barcelona.
- Bonafé, M. (1991). *Una historia curricular. Cuadernos de Pedagogía, (194)*.
- Bonilla, E. Rodríguez, P. (2002) *Recolección de datos cualitativos. : La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Editorial Norma, Santafé de Bogotá.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). *El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brew, A. (2010) *Transforming academic practice through scholarship*. *International Journal for Academic Development*, 15 (2), pp. 105-116.
- Brovelli, M. (2001) *Evaluación curricular*. *Fundamentos en humanidades*, 2(4).
- Cabrera, A (2005). *El concepto de la calidad en la educación universitaria*.
- Cajiao, F. (2004) *La Formación Del Maestro Y Su Impacto Social*.
- Calvo, G. y otros. (2004) *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Unesco; Ascun.
- Cano, E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11.
- Cano, M. (2002). *La calidad en el ámbito de la educación*. IIESCA-UV. Disponible en: <http://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/educacion2002-1.pdf>
- Cardoso, A. (2007) *Del proyecto educativo al modelo pedagógico*. *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía.

- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Cerato, A. I. (2012). *Dos cuestiones prioritarias en la agenda del tercer milenio en educación superior, competencias y métodos de enseñanza: caso carreras de ingeniería*. [Artículo en Línea] In Educación y sociedad: Actas del Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad: Universidad de la Serena (Chile), 5, 6 y 7 de octubre de 2011 (pp. 103-108). Servicio de Publicaciones. Disponible: [http://comeduvir.bligoo.ec/media/users/23/1151347/files/443225/Dos\\_Cuestiones\\_Prioritarias\\_en\\_la.pdf](http://comeduvir.bligoo.ec/media/users/23/1151347/files/443225/Dos_Cuestiones_Prioritarias_en_la.pdf) [Consulta: 2015 diciembre 20]
- Club de Roma (1972). “*Los límites del crecimiento*” F:C:E, Bogotá.
- Cobos. Mesa. (2005) *Procesos colaborativos de indagación, reflexión y acción en la práctica pedagógica entre docentes de un escuela básica*. Investigación colectiva de investigadores de la universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela.
- Congreso de la República, Ley 30 de 1992. Santafé de Bogotá: Grupo Editorial Leyer, 1997. LIBREROS, Daniel. Políticas Educativas en Formación de Docentes. Bogotá: Universidad Pedagógica, sin publicar: 1998.
- Consejo Nacional de Acreditación, C.N.A. (1998) *Criterios y procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santafé de Bogotá: Corcas.
- Constitución Política de Colombia. Bogotá: Temis, 1991. HELG, Aline. La Educación en Colombia 1918 -1957. Santafé de Bogotá: CEREC, 1997.
- De Moreno, A. (2002). *Investigaciones: concepciones de práctica pedagógica. Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, [Documento en Línea] Disponible: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf) [Consulta: 2015 diciembre 20]
- De Souza, M. (2010). *Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa*. Salud colectiva, 6(3), 251-261.
- De Tezanos, A. (1998). *Maestros, Artesanos, Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Zubiria, J (2006). *Modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*.

- Díaz Barriga, F. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora. Disponible en: [http://wb.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/Evaluacion\\_CurricularAccreditacion.pdf](http://wb.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/Evaluacion_CurricularAccreditacion.pdf)
- Díaz, M. (1993) *El campo Intelectual de la Educación en Colombia*. N Cali. Universidad del Valle.
- Diker, G. Terigi, F. (s.f.) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF. 2003. Págs. 299
- Echeverri, A. (2000). *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*, EN: Cuadernos serie latinoamericana de Educación, año II, julio, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Escorcía, R. Gutiérrez, A. Henríquez, H. (2007) *La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto*. [Artículo en Línea] Educación y Educadores, 10(1), 63-77. Disponible: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942007000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100006&lng=en&tlng=es) [Consulta: 2015 diciembre 20]
- Flórez, R. Vivas, M. (2005) *Pedagogía del conocimiento*. Pedagogía del conocimiento.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.- 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. 314 p. ; 21x14 cm
- Gadamer, H. (1960) *Verdad y método*. Editorial palabra. Madrid, España.
- Gallego, H y Gallego, L. (2009) *Elucidación de lo curricular*. [Artículo en Línea] Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 5(2) 11-28. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861002> [Consulta: 2015 diciembre 20]
- Garay, A. Íñiguez, L. Martínez, M. Muñoz, J. Pallarès, S. Vázquez, F. (2002). *Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña*. Revista Española de Salud Pública, 76, 437-450.
- Gil Álvarez, S. P. (2008). Adaptación del modelo de pedagogía conceptual adoptado para poblaciones talentos-excepcionales dirigido a niños y niñas con coeficiente de inteligencia normal en edades preescolares con énfasis en las áreas cognitiva, comunicativa y afectiva. Tesis de grado. Facultad de Educación. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

- Gimeno S. Pérez G. A. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza* (12a ed.). Madrid: Morata.
- Giraldo, U. Abad, D. Díaz, E. (2007) *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. [Documento en Línea] Disponible: <http://dinamico.uned.ac.cr/academica/images/paa/materiales/documentos/basespoliticaCNA.pdf>. [Consulta: 2015 diciembre 20]
- Gómez, M. y Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle. Bogotá.
- Guba, E. (1981) *Criterio for Assesing the Truth worthiness of naturalistic inquiries*. ERIC/ECTY AnuaHavelock, R., & Huberman, M. (1980). Innovación y problemas de la educación, teoría y realidad en los países en desarrollo. Paris: UNESCO. Review Paper, 29(2), 75–91.
- Guerra, J. (2007) *Referentes acerca del proceso de Prácticas Pedagógicas. Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia*. SEDUCA – FUNLAM
- Guerra, J. (2007) *Referentes acerca del proceso de prácticas*, Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia.
- Gutiérrez, E.F. (2009). *Algunos Referentes para Pensar e Intervenir lo Curricular*. Universidad del Cauca. Popayán.
- Habermas, J. (2000) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Ed. Tecnos. Madrid,
- Hernández (2002). *Investigación Metodología de la investigación*.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.F6
- Herrera, M. (2000). *Historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional*, EN: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, año II, julio, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Hurtado, J. (2000) *Metodología de la investigación holística. Metodología de la investigación holística*. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicios y Proyecciones para América latina.
- Kemmis, S. (1993) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Kemmis, S. (1998): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krause, M. (1995). *La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos*. Revista Temas de educación, 7, 19-40.
- Langón, M. Barragán, D. Gamboa, A. Urbina, J. (2012). *Ética y prácticas pedagógicas: docencia y violencia*. En: *Práctica Pedagógica, Perspectivas teóricas*. Universidad Francisco de Paula Santander. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Lans, C. (1998). *Reforma curricular y autoformación del docente*. Centro de educación popular Exeario Sosa Lujan. INVEDECOR
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1(1).
- León, A. Montaña, S. Gallegos, M. (2010). *La globalización y el contexto escolar en la formación de estudiantes universitarios*. Unipluriversidad, 9(3).
- León, I. Reyes, P. Baquero, S. (2008) *Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia*. Bogotá, D.C.: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- López Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- López Ruiz, J. I. (2011). *Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias An Upheaval in Higher Education: Education by Competences*. Revista de educación no 356. *Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas*.
- Lucca, N. Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Martínez, M. (2004) *La Hermenéutica en la Investigación y nuevos paradigmas en la Investigación*.
- Martínez, M. (2009) *Nuevos Paradigmas en la Investigación*.
- Maturana, H. (2002). "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Undécima Edición. España: Dolmen Ediciones S.A.

- MEN (2008). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior.*
- MEN (2009). *Competencias genéricas en educación superior. Boletín informativo n° 13. Diciembre.*
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Políticas y sistemas Colombianos de formación y desarrollo profesional docente.* Edit. Imprenta Nacional. Bogotá.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Pilotaje del Sistema Nacional de Acompañamiento. Las Rutas del Saber Hacer.* Edit. Imprenta Nacional. Bogotá. D.C.
- Messina, G. (1999) *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa.* Revista iberoamericana de Educación, (19), 145-210.
- Mojica, V. Orduz, L. (2008) *Análisis y Reflexiones sobre la Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de la Salle, desde las Competencias Pedagógicas, Pensamiento Crítico y Formación Docente.*
- Moreno, A. Díaz, R. (2004) *Variables psicosocioculturales y el significado connotativo de "calidad", de la educación superior.* Revista Latinoamericana de Psicología. 185-194.
- Muñoz, P. Gamboa, A. (2011) *Educación Política y Practica Pedagógica Memoria de evento. Primer seminario internacional en práctica pedagógica.* UFPS.
- Navarro, M. (2010). *Romper paradigmas en la educación superior.*
- Núñez, E. F. *Curriculum Universitario ¿Instrumento de Dominación o Estrategia de Liberación? Kaleidoscopio. Volumen 07; número 14*
- Oppermann, M. (2000): "*Triangulation - A Methodological discussion*". *International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2.*
- Orealc / UNESCO (2006) [Documento en Línea] Disponible: [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl) Santiago de Chile, Chile, Junio 2006. [Consulta: 2015 diciembre 20]
- Orellana, A. (2003) *Modelo pedagógico para fomentar la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en los profesores que laboran en educación.* Tesis Doctoral. UPEL. Venezuela.

- Pérez, A. (1998). *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pogré, P. (2004). *Documento de síntesis de los estados del arte de los nueve países*. Lima, Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. España. Díada Editores.
- Posada Álvarez, R. (2004). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultada el, 2(12), 2009.
- Proyecto Educativo Institucional (2007) *Acuerdo No. 081 de 26 de septiembre de 2007*. Universidad Francisco de Paula Santander. Segunda edición.
- Restrepo, B. (1983). *Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro*, EN: *Revista Estudios Educativos* N° 18.
- Restrepo, J. Campo, V. (2002) *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez T., N. (2007). *Prácticas docentes y mejoras de la escuela*. Revista en línea. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. V. N° 5, pp. 21-26. [Http://dialnet.unirioja.es/serlet/oaiart?codigo=2514190](http://dialnet.unirioja.es/serlet/oaiart?codigo=2514190){16/11/08}
- Romero, L. De Rosa, D. Bandres, Á. (2014). *Aproximación a los elementos teóricos para la formación del investigador-docente fundamentado en el pensamiento complejo y la creatividad*. *Entre temas*, (4), 10-26.
- Sacristán, G. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*.
- Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Edit Paidós. Barcelona.
- Stenhouse, L. (2003). *Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum. Reflexiones Pedagógicas*. Número 21. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164003.pdf>
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid. España.

- Strauss, A. Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tardif M, (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*.
- Tobón, S (2007). *Formación basada en formación: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá D.C: ECOE.
- Toro, J. (2006). *Los nuevos roles del docente universitario*. Trabajo sin publicar.
- Unesco (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París 5-9 de octubre. Tomo 1. Informe final*.
- Universidad Pedagógica Experimental-UPEL (2005) *Documentos de los Títulos de Tesis*, Sede-Barquisimeto.
- Universidad Pedagógica Nacional (2006), Bogotá, Colombia. ISBN: 958-8226-21-X.
- Uribe, S. Zapata, A. Gómez, B. (2002). *Investigación evaluativa*. ICFES. Bogotá. Colombia.
- Vargas, I. (2012) *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.
- Vasco, C. Martínez, A. Vasco, E. (2008) *Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica*. En: Hoyos, G.
- Villar, L. y Otros. (1995) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el desarrollo curricular*. Ediciones Mensajero Bilbao. España.
- Weiss, C. (1978). *Investigación Evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Zambrano, A. (2002) *Los hilos de la pedagogía. Pedagogía y didáctica*. Cali Colombia.
- Zuluaga, O.(1979) *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. *Revista Colombiana de Educación* No 4. Bogotá: UPN.

## **ANEXOS**

[ANEXO A]

Entrevista



NIT. 890500622 - 6

www.ufps.edu.co

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER.

Nombres *Alberto*

Apellidos *CASTRO Sarmiento*

Dirección *Dpto. Ciencias Humanas, Sociales*

Programa *Facultad de Educación Artes y Humanidades*

Objetivo: Caracterizar la evaluación de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes bajo el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander.

1- Profesor(a), ¿Cómo ha sido su aproximación al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?

*FALTA UN POCO DE MAYOR UTILIZACIÓN YA  
AUTAMENTE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO*

*LA IMPORTANCIA DEL ENFOQUE PEDAGÓGICO CRÍTICO-  
DIALÓGICO AYUDARÍA A CONSTRUIR SENTIDO  
DE PERTENENCIA*

*Por talleres, diálogos, películas y acercamiento*

3-¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?

*Por medio de un diálogo abierto, e intercambio  
profesor-estudiante mediante la metodología  
del conocimiento y los saberes.*

Av. Gran Colombia No. 12E-96 Colsag

Teléfono: 5776655

Cúcuta - Colombia

[ANEXO B]

Entrevista



Universidad  
Francisco de Paula  
Santander

NIT. 890500622 - 6

www.ufps.edu.co

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER.

Nombres *Doppel*

Apellidos *Yllomizor Jimenez*

Dirección *AVD AE 2N-39 Andaluces*

Programa *Facultad de Educación Artes y Humanidades*

Objetivo: Caracterizar la evaluación de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes bajo el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander.

1- Profesor(a), ¿Cómo ha sido su aproximación al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?

*En las asignaturas que oriento enfocó la didáctica empleada a promover espacios de reflexión y socialización donde los alumnos tengan la oportunidad de construir conocimiento mediante la reflexión personal y grupal*

3-¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?

*Permite abrir espacios en donde el aprendizaje se socializa y se reflexiona en torno al pensamiento del otro como por.*

Av. Gran Colombia No. 12E-96 Colsag  
Teléfono: 5776655  
Cúcuta - Colombia

[ANEXO C]

**Entrevista**

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER.

Nombres:

Apellidos:

Dirección:

Programa:

Objetivo: Caracterizar la orientación de la evaluación de las prácticas pedagógicas realizada por los docentes sustentadas en el enfoque dialógico crítico de la universidad Francisco de Paula Santander.

1- Profesor(a), ¿Cómo ha sido su aproximación al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?

---

2-¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?

---

---

3-A nivel de aula, ¿Qué estrategia pedagógica ha implementado que propicie el desarrollo del enfoque dialógico crítico en el Programa Académico al cual pertenece?

4-Profesor desde su experiencia docente, ¿Puede expresar cómo se integraría el enfoque dialógico crítico ala evaluación en alguna de sus asignaturas?

5-¿Qué impacto ha tenido el enfoque dialógico crítico en la promoción, desarrollo y producción investigativa de su Programa Académico?

6-En su propia opinión, ¿Cuál será la intencionalidad de fondo que se procura con el enfoque dialógico crítico en la curricularidad de la Universidad Francisco de Paula Santander. Gracias.

---

[ANEXO D]

Carta

Cúcuta, Octubre 21 de 2015

Dr. JESÚS HUMBERTO URBINA CÁRDENAS  
Vicerrector Académico UFPS

Respetuoso saludo.

Con el fin de adelantar la validación y posterior aplicación del instrumento de mi Proyecto de Grado Doctoral titulado “EVALUACIÓN PROSPECTIVA DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BAJO EL ENFOQUE DIALÓGICO CRÍTICO EN LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER” (Proyecto aprobado por el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador según el anexo adjunto); Solicito su gentil diligencia para entrevistar a siete docentes del programa de Educación que hayan participado en los procesos de acreditación institucional y del Programa desde la elaboración del acuerdo 006 de 2003 hasta la fecha.

Este Proyecto Doctoral dará luces en el área de la evaluación de Programas por lo que se constituye como elemento útil para el análisis curricular y el mejoramiento institucional en su búsqueda de la calidad.

Con el fin agilizar la gestión relaciono a continuación los profesores del Programa de Educación que podrían ser entrevistados:

1. Señor Decano Daniel Villamizar
2. Docente Jairo Alejandro Ortiz Gelvez
3. Docente Mayra Arévalo
5. Docente Alberto Sarmiento
6. Docente Félix Lozano.
7. Docente Belkis Zulay Hernández
8. Docente Audin Gamboa

Agradezco de antemano la diligencia de esta solicitud motivada con un alto sentido de pertenencia hacia mi labor académica como profesora de la Universidad Francisco de Paula Santander.

Cordialmente;

MARTHA ISABEL MONSALVE GÓMEZ  
C.C 60.256.405.