

PROCESOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES DE
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

JAIRO ALBERTO GÓMEZ CUASPUD
PACO LUÍS TORO SILVA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2005

PROCESOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES DE
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

JAIRO ALBERTO GÓMEZ CUASPUD
PACO LUÍS TORO SILVA

Trabajo de Grado para Optar
al Título de Especialista en Docencia Universitaria

Asesor:
Dr. ÁLVARO TORRES

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2005

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, Mayo 17 de 2005.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	10
1.3 OBJETIVOS	10
1.3.1 Objetivo General	10
1.3.2 Objetivos Específicos	10
1.4 JUSTIFICACIÓN	11
2. MARCO REFERENCIAL	12
2.1 ANTECEDENTES	12
2.2 MARCO CONTEXTUAL	14
2.2.1 Macrocontexto	14
2.2.2 Microcontexto	15
2.3 MARCO LEGAL	16
2.4 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	18
2.4.1 Reseña de la Educación Universitaria	18
2.4.2 La Docencia Universitaria	19
2.4.3 Los Retos de la Universidad del Futuro	23
2.5 MARCO TEÓRICO DE LAS METODOLOGÍAS UNIVERSITARIAS	25
2.5.1 Determinación de Roles Profesor Estudiante	27

2.5.2 Estrategias Metodológicas Innovadoras para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Universitaria	27
2.5.3 Estrategias Metodológicas Tradicionales para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Universitaria	34
2.6 MARCO TEÓRICO DE LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS	35
2.6.1 Principios Esenciales de una Pedagogía	36
2.6.2 Modelos Pedagógicos	36
2.6.3 Problemas Curriculares del Pregrado en la Universidad Nacional de Colombia	40
2.6.4. Modelos Pedagógicos Según Julián de Subiría	41
2.6.5 Referentes Pedagógicos Utilizados por los Docentes Universitarios	41
2.6.6 Referentes Metodológicos para el Aprendizaje y la Enseñanza en la Educación Universitaria	42
3. HIPÓTESIS	44
3.1 HIPÓTESIS NULA	44
4. METODOLOGÍA	45
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	45
4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	45
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	46
RECOMENDACIONES	61
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	63
PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA EN EL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO	

LISTA DE CUADROS

pág.

Modelos pedagógicos según Rafael Florez Ochoa	39
Opinión de los docentes acerca de la utilización de un modelo Pedagógico antes de hacer clase	46
Elementos o factores de tipo didáctico utilizados por los Docentes	47
Evaluación de los contenidos temáticos abordados por los docentes y estudiantes	48
Medios mas comunes para certificar la asimilación del conocimiento adquirido por el estudiante	50
Actualización en el campo pedagógico y/o metodológico	51
Manual de códigos	52
Formato de observación participante para evaluar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	54
Formato de observación participante para evaluar la Investigación Educativa	55
Formato de observación participante para evaluar la Enseñanza problémica	56
Formato de observación participante para evaluar la Clase Tradicional Expositiva	57

LISTA DE GRÁFICOS

	pág.
Opinión de los docentes acerca de la utilización de un modelo pedagógico antes de hacer clase	46
Elementos o factores de tipo didáctico utilizados por los Docentes	47
Evaluación de los contenidos temáticos abordados por docentes y estudiantes	49
Medios mas comunes para verificar la asimilación del conocimiento adquirido por el estudiante	50
Actualización en el campo pedagógico y/o metodológico	51

RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO R.A.E

CÓDIGO: 13072344
5204153

PROGRAMA ACADÉMICO: Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria

AUTOR (ES): JAIRO ALBERTO GÓMEZ CUASPUD
PACO LUÍS TORO SILVA

ASESOR: Álvaro Torres Mesías

TÍTULO: PROCESOS METODOLÓGICOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

ÁREA DE INVESTIGACIÓN: INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA EL MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: CURRÍCULO Y UNIVERSIDAD

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Basado en Problemas, Clase Tradicional Expositiva, Estrategias Didácticas, Innovaciones Educativas, Investigación Educativa, Modelos Pedagógicos.

DESCRIPCIÓN: Trabajo de grado que se propone caracterizar e identificar los modelos pedagógicos y estrategias didácticas utilizadas por los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, evaluado a través de entrevistas y observaciones participantes aplicadas a la comunidad académica conformada por profesores y estudiantes de la institución; con lo cual se pretende evaluar la calidad del proceso educativo en el aula, en términos de innovación. De esta forma se pudo concluir que las metodologías que implementan los docentes de este programa, están caracterizadas por buscar una formación integral, y ecléctica acorde con los principios curriculares e innovadores propios del programa, lo cual está encaminado al mejoramiento continuo de la especialización.

CONTENIDOS:

METODOLOGÍAS UNIVERSITARIAS

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sus primeras aplicaciones fueron tal vez en las Escuelas de Medicina de Estados Unidos. Es un modelo pedagógico multi-metodológico y multididáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante, enfatiza el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción constructivista ecléctica.

Enseñanza Problémica. Se fundamenta en los avances de la psicología, Freudiana; al considerar el desarrollo evolutivo del hombre, la adquisición de los conocimientos se logra a través del contacto directo con los objetos, a través de la manipulación, de las experiencias perceptivas, abandonando las concepciones abstractas del mundo científico, cayendo en una constante vinculación de los conocimientos adquiridos previamente con los nuevos conocimientos.

Investigación Educativa. Se trata de fomentar propuestas de investigación de contenidos diversificando objetivos de enseñanza-aprendizaje, según los niveles educativos que se manejen, tiene varias salidas en términos de conexión con otros campos, con el único fin de capacitarse en el ejercicio profesional práctico, como temas básicos de aprendizaje.

Clase Expositiva Tradicional. Se basa en los procesos o modelos academicistas, se caracteriza por estar centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje, es más importante que el estudiante sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento.

REFERENTES PEDAGÓGICOS

Modelos Pedagógicos Según Rafael Flórez Ochoa. Abarca la comprensión de la articulación formadora entre la dinámica de las ciencias y la dinámica del aprendiz, lo cual se constituye como una construcción ininterrumpida de la mano con las ciencias, de tal forma que proporcione una formación integral de los estudiantes.

Modelos Pedagógicos Según Julián de Subiría. Se plantea una serie de modelos pedagógicos utilizados como los referentes pedagógicos más comunes utilizados por los docentes, los que han sido adoptados en la mayor parte de las instituciones educativas.

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, es un estudio de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo), descriptivo y propositivo porque determina los diferentes procesos metodológicos que desarrollan los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño y también a manera de diagnóstico se analizará e interpretará la información obtenida con la aplicación de técnicas como la observación participante y la encuesta con preguntas abiertas a estudiantes y profesores. La descripción permite el análisis e interpretación de hechos y fenómenos educativos del momento en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El trabajo consideró como población objeto de estudio la comunidad educativa de la Séptima, Octava y Novena promoción en Docencia Universitaria existentes en la Universidad de Nariño, compuesta por profesores y estudiantes, los cuales proporcionaron la información que la investigación requirió para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Para este desarrollo se considero el número total de estudiantes que cursan la especialización, discriminados en la séptima, octava y novena promoción, junto con la comunidad docente y, confrontar la información obtenida con los demás instrumentos de recolección de información.

CONCLUSIONES

- Las metodologías que implementan los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, están caracterizadas por buscar una formación integral, acorde con los principios curriculares e innovadores propios del programa, lo cual esta encaminado al mejoramiento continuo de la especialización.
- En la Especialización en Docencia Universitaria, se han adoptado principios de varios modelos pedagógicos, tales como el Constructivismo, Aprendizaje para la Comprensión, Teoría crítica de la Investigación educativa, entre otros; que buscan desarrollar las estructuras cognitivas en el estudiante enmarcadas dentro de una concepción innovadora, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio conocimiento.

- Se deben impulsar innovaciones metodológicas que propicien el desarrollo de habilidades y competencias requeridas en la sociedad del conocimiento, tales como, expresión oral y escrita, destrezas computacionales, capacidad de aprender por cuenta propia, creatividad, conocimiento y comprensión del mundo, espíritu crítico e innovador y capacidad para asumir tareas de conducción y de trabajo en equipo.
- Se pudo caracterizar las metodologías que implementan los docentes de Especialización en Docencia Universitaria, proponiendo algunas prácticas y estrategias alternativas acordes con el plan universitario problematizador.
- La practicidad de los conocimientos adquiridos, debe ser una forma de complementar los paradigmas teóricos e innovadores que manifiesta tener la Universidad de Nariño en su plan curricular.
- Existe una escasa visión de largo plazo, en la cual la educación ha perdido la noción del rol de aprendizaje de la Universidad ya que se la ve como sólo un paso para ampliar las posibilidades económico-laborales. La decisión vocacional de los estudiantes no se halla vinculada con el tema del autoconocimiento, y prioriza el “conocer” antes que “conocerse”.

RECOMENDACIONES

- Teniendo en cuenta que La Especialización en Docencia Universitaria, se desarrolla al interior de la Facultad de Educación, debe implementar la practica docente universitaria, aprovechando la ventaja de tener una amplia gama de profesionales en diferentes campos y su contacto con los programas de pregrado de la misma universidad, para generar una mayor transformación del nuevo entorno educativo, basado en criterios de calidad, equidad y eficiencia.
- Los docentes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, deben impartir claramente las metodologías que manifiestan desarrollar en ámbitos innovadores, de una forma más clara, para que los nuevos especialistas muestren un aprendizaje significativo más real.
- Hacer participativo el trabajo en el aula de clase no permitiendo que el maestro monopolice la palabra, es prácticamente en el diálogo de saberes, en la interacción del conocimiento donde se dan aprendizajes autónomos y significativos que propicien el debate, la discusión y la duda.
- Actualización permanente de los profesores, esto con el fin de conocer los avances científicos y tecnológico. Un maestro que no se actualiza está diciendo mentiras a los estudiantes; cada tres años los conocimientos se vuelven

obsoletos, lo que obliga al docente a estar al día en los avances científicos y pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la Comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001. 101 p.

CALVACHI ZARAMA, Adriana y Calvachi Zarama Doris. Tesis: Estrategias Didácticas y su Incidencia en el Desarrollo del Espíritu Investigativo de los Estudiantes del Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Universidad de Nariño. Pasto 2003. 158 p.

CASTEJÓN, J.L.; VERA, M.I. y CARDA, R.M. La Calidad de la Enseñanza Universitaria como Investigación Educativa”, 2º Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1991. 250 p.

CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Conceptualización de la Función Docente Universitaria. 1988.

CHARLES, Christine. Guía Práctica para el Currículo y la Instrucción. Buenos Aires. Argentina. 1989. 210 p.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santa fé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 1.998. 60 p.

DE JUAN, J. Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado. Madrid: DYKINSON, 1996. 162 p.

DONNER RS., BICKLEY H. Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Médica en América. Nueva York: Bull Med Libr Assoc, 1993. 308 p.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mcwraw-hill, 1994. 307 p.

GOYES MORENO, Isabel y USCATEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2000. 181 p.

<http://www.oei.es/rifad4.htm>

LASSO LÓPEZ, Martha Alicia. Curso de Docencia Universitaria. Modulo II. Sistemas de Aprendizaje Aplicados a la Educación Post-secundaria. Pasto: UDENAR, 1992.

LAFOURCADE, Pedro. El Docente como Educador de Estrategias Orientadoras del Aprendizaje. Bogotá. 1981. 155 p.

MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago, Chile: Anaya. 1989.

NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México: Kapelusz. 4 Ed., 1985. 189 p.

POLYA G. Cómo Plantear y Resolver Problemas en Educación. México: Trillas. 9 Ed., 1985. 173 p.

REPÚBLICA DEL COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: 1991.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogota: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. 188 p.

UNESCO. Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, París 5 – 9 de Octubre de 1998.

www.udenar.edu.co/vipri/

SUMMARIZE ANALYTIC OF THE STUDY

Graduate degree of Specialization in Docencia Universitaria

AUTHOR: JAIRO ALBERTO GÓMEZ CUASPUD

PACO LUIS TORO SILVA

ADVISORY: Álvaro Torres Mesias

TITLE: APPLIED METHODOLOGICAL PROCESSES TO THE STUDENTS OF SPECIALIZATION IN UNIVERSITY DOCENCIA OF UNIVERSIDAD DE NARIÑO

AREA OF INVESTIGATION: EDUCATIONAL INNOVATIONS FOR THE QUALITATIVE IMPROVEMENT OF THE EDUCATION

LINE OF INVESTIGATION: CURRICULUM AND UNIVERSITY

KEY WORDS: Based Learning in Problems, Didactic Strategies, Educational Innovations, Educational Investigation, Pedagogic Models, Traditional class Expositive.

DESCRIPTION: Degree work that intends to characterize and to identify the pedagogic models and didactic strategies used by the educational of the Specialization in University Docencia of Universidad de Nariño, evaluated through interviews and participant observations applied to the academic community conformed by professors and students of the institution; with that which is sought to evaluate the quality of the educational process in the classroom, in innovation terms. This way you could conclude that the methodologies that implement the educational of this program, are characterized to look for an integral formation, and in agreement eclectic with the curricular and innovative principles characteristic of the program, that which this guided to the continuous improvement of the specialization.

CONTENTS:

UNIVERSITY METHODOLOGIES

Based learning in Problems (ABP). Their first applications were perhaps in the Schools of Medicine of United States. It is a multi-methodological pedagogic model and multididactic, guided to facilitate the teaching-learning process and of the student's formation, it emphasizes the car-learning and the car-formation, processes that are facilitated by the dynamics of the focus and their conception eclectic.

Problematic Teaching. It is based in the advances of the psychology, Freudian; when considering the man's evolutionary development, the acquisition of the knowledge is achieved through the direct contact with the objects, through the manipulation, of the perceptive experiences, abandoning the abstract conceptions of the scientific world, falling previously in a constant linking of the acquired knowledge with the new knowledge.

Educational investigation. It is to foment proposals of investigation of contents diversifying teaching-learning objectives, according to the educational levels that are managed, he/she has several exits in connection terms with other fields, with the only end of being qualified in the professional exercise practice, like basic topics of learning.

Traditional Expositive Class. It is based on the processes or academic model, it is characterized to be centered in the teaching more than in the learning, it is more important than the student it is able to repeat that said by the educational one that their capacity to understand and to appropriate of the knowledge.

RELATING PEDAGOGIC

Pedagogic Models According to Rafael Flórez Ochoa. It embraces the understanding of the articulation between the dynamics of the sciences and the apprentice's dynamics, that which is constituted like an uninterrupted construction of the hand with the sciences, in such a way that provides an integral formation of the students.

Pedagogic Models According to Julián de Subiria. He thinks about a series of pedagogic models used as the relating ones pedagogic but common used by the educational ones, those that have been adopted in most of the educational institutions.

METHODOLOGY

TYPE OF INVESTIGATION

The present tesis work, is a study of mixed type (qualitative and quantitative), descriptive and propositive because it determines the different methodological processes that develop the educational of the Specialization in University Docencia of Universidad de Nariño and also by way of diagnosis it will be analyzed and he/she will interpret the information obtained with the application of technical as the participant observation and the survey with questions open to students and professors. The description allows the analysis and interpretation of facts and educational phenomenons of the moment in the Specialization in University Docencia of Universidad de Nariño.

POPULATION AND SAMPLE

The work considered as population study object the educational community of the Seventh, Octave and Ninth promotion in existent Docencia Universitaria in Universidad de Nariño, composed by professors and students, which provided the information that the investigation required for the execution of the proposed objectives. For this development you considers the total number of students that they study the specialization, discriminated against in the seventh, octave and ninth promotion, together with the educational community and, to confront the information obtained with the other instruments of gathering of information.

CONCLUSIONS

* The methodologies that implement the educational of the Specialization in University Docencia of Universidad de Nariño, are characterized to look for an integral formation, chord with the curricular and innovative principles characteristic of the program, that which this guided to the continuous improvement of the specialization.

* In the Specialization in Docencia Universitaria, principles of several pedagogic models have been adopted, such as the Constructivism, Learning for the Understanding, Theory criticizes of the educational Investigation, among others; that they look for to develop the cognitive structures in the student framed inside an innovative conception, where the professor is guide, but he is the student who builds his own knowledge.

* Should be impelled methodological innovations that propitiate the development of abilities and competitions required in the society of the knowledge, such as, oral and written expression, computacional dexterities, capacity to learn self-employed, creativity, knowledge and understanding of the world, critical and innovative spirit and capacity to assume conduction tasks and of work in team.

* You could characterize the methodologies that implement the educational of Specialization in Docencia Universitaria, proposing some practices and in agreement alternative strategies with the uproblematizator class plan.

* The practical of the acquired knowledge, it should be a form of supplementing the theoretical and innovative paradigms that he/she manifests to have the University of Nariño in their curricular plan.

* Exists a scarce mink of long term, in which the education has lost the notion of the list of learning of the University since you leave it I only eat a step to enlarge the economic-labor possibilities. The vocational decision of the students is not linked with the topic of the autoconocimiento, and he/she prioritizes knowing before to be known."

RECOMMENDATIONS

* Keeping in mind that The Specialization in Docencia Universitaria, is developed to the interior of the Ability of Education, it should implement the educational university student practices, taking advantage of the advantage of having a wide range of professionals in different fields and her contact with the programs of pregrado of the same university, to generate a bigger transformation of the new educational environment, based on approaches of quality, justness and efficiency.

* The educational of Specialization in University Docencia of Universidad de Nariño, they should impart the methodologies that manifest to develop in innovative environments, clearly in a clearer way, so that the new specialists show a realer significant learning.

* To Make participative the work in the class classroom not allowing the teacher to monopolize the word, it is practically in the dialogue of knowledge, in the interaction of the knowledge where autonomous and significant learnings are given that propitiate the debate, the discussion and the doubt.

* The professors' permanent Bring up to date, this with the purpose of knowing the scientific and technological advances. A teacher that is not modernized is saying lies to the students; every three years the knowledge become obsolete, what forces to the educational one to be a day in the scientific and pedagogic advances.

BIBLIOGRAPHY

BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la Comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001. 101 p.

CALVACHI ZARAMA, Adriana y Calvachi Zarama Doris. Tesis: Estrategias Didácticas y su Incidencia en el Desarrollo del Espíritu Investigativo de los Estudiantes del Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Universidad de Nariño. Pasto 2003. 158 p.

CASTEJÓN, J.L.; VERA, M.I. y CARDA, R.M. La Calidad de la Enseñanza Universitaria como Investigación Educativa", 2º Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1991. 250 p.

CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Conceptualización de la Función Docente Universitaria. 1988.

CHARLES, Christine. Guía Práctica para el Currículo y la Instrucción. Buenos Aires. Argentina. 1989. 210 p.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santa fé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 1.998. 60 p.

DE JUAN, J. Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado. Madrid: DYKINSON, 1996. 162 p.

DONNER RS., BICKLEY H. Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Médica en América. Nueva York: Bull Med Libr Assoc, 1993. 308 p.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mcwraw-hill, 1994. 307 p.

GOYES MORENO, Isabel y USCATEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2000. 181 p.

<http://www.oei.es/rifad4.htm>

LASSO LÓPEZ, Martha Alicia. Curso de Docencia Universitaria. Modulo II. Sistemas de Aprendizaje Aplicados a la Educación Post-secundaria. Pasto: UDENAR, 1992.

LAFOURCADE, Pedro. El Docente como Educador de Estrategias Orientadoras del Aprendizaje. Bogotá. 1981. 155 p.

MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago, Chile: Anaya. 1989.

NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México: Kapelusz. 4 Ed., 1985. 189 p.

POLYA G. Cómo Plantear y Resolver Problemas en Educación. México: Trillas. 9 Ed., 1985. 173 p.

REPÚBLICA DEL COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: 1991.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogota: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. 188 p.

UNESCO. Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, París 5 – 9 de Octubre de 1998.

www.udenar.edu.co/vipri/

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es normal escuchar a través de foros o debates qué ideas y mejoras pedagógicas se pueden plantear para la educación superior, y muchas veces se termina cuestionando el papel que ha venido desarrollando la comunidad académica de nuestra universidad. El docente ha asumido su saber como una labor que hoy es reconocida como profesión, acompañadas de ideas, conceptualizaciones, explicaciones y visiones que han venido conformando el saber denominado pedagogía; en este sentido, la pedagogía y también la metodología son una reflexión sobre el que hacer educativo, sujeto a grandes innovaciones tendientes a dinamizar el proceso de aprendizaje en cualquier institución educativa.

El docente universitario de estos tiempos debe ser consciente del momento histórico en el cual se desenvuelve la sociedad y de acuerdo con esto, actualizar permanentemente sus saberes y metodologías: Globalización cultural, cambios políticos, cambios permanentes de conocimiento, la tecnología que cada día pone en desuso el saber, entre otras cosas, las cuales llevan a la reestructuración de una labor educativa mas consistente con el mundo actual.

El presente trabajo de investigación, consiste en caracterizar las metodologías implementadas por los docentes de especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, y propone alternativas para un mejoramiento del aprendizaje en el aula, con lo cual se busca propiciar espacios para la inventiva y la creación de otras metodologías que estén acorde con las necesidades de los estudiantes.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Desde tiempo atrás una gran mayoría de estudiantes de postgrado en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño han asumido una actitud pasiva frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, limitándose únicamente a la recepción de conocimientos y reproducción de estos, a expensas de una valoración que solo mide la capacidad retentiva de teorías y paradigmas, reduciendo la posibilidad de deliberar acerca de los hechos que se suscitan en su entorno y actuar frente a ellos de forma crítica y activa. Esta situación se presenta a nivel metodológico, en cuanto a la aplicabilidad de diferentes procesos tradicionalistas que no mejoran el desarrollo integral del estudiante en el aula y en su nuevo ejercicio profesional.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué procesos metodológicos se implementan con los estudiantes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño?

La anterior formulación considera los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las metodologías que implementan los Docentes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño?
- ¿Qué relación existe entre metodologías y referentes pedagógicos, utilizados por los Docentes de la Especialización?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Caracterizar y describir los procesos metodológicos que implementan los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, con el fin de formular una propuesta para la mejora del trabajo de aula.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las metodologías que implementan los docentes de Especialización en Docencia Universitaria.
- Detectar los referentes pedagógicos utilizados por los docentes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño para establecer la relación que existe entre estos y su metodología.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La investigación que se pretende desarrollar permitirá conocer algunas causas por las cuales existe pasividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se limitan a la recepción y acumulación del conocimiento desde una perspectiva estrictamente tradicionalista en la Especialización de Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. De igual manera, contribuirá a entender que un proceso de aprendizaje debe estar acorde con el proceso metodológico que implemente el docente, evaluando la efectividad de esta relación en la población estudiada a través de formatos de encuestas para docentes y profesores así, se convierte en un tema de importancia y aplicabilidad que puede ser plasmado en una propuesta innovadora, que además sirva de modelo de consulta y estudio para proyectos similares futuros.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES

Antecedentes a esta investigación los siguientes estudios:

- El trabajo de grado titulado “Estrategias didácticas y su Incidencia en el Desarrollo del Espíritu Investigativo de los Estudiantes del Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño”, el estudio realizado por Adriana Calvachi Zarama y Doris Calvachi Zarama, tiene como finalidad identificar las diferentes estrategias didácticas y su incidencia en la formación del espíritu investigativo de los estudiantes del programa de Especialización en Docencia Universitaria, el cual surge como necesidad de resaltar la importancia que tiene el fomento de la investigación en la formación de docentes, como promotor y guía para la resolución de problemas.

Este trabajo fue el sustento principal de este trabajo de grado, pues contiene de forma clara algunos lineamientos importantes de la innovación en educación aplicando diferentes estrategias como el aprendizaje basado en problemas o la investigación educativa entre otros.

- El trabajo titulado “Metodologías, Estrategias y Recursos pedagógicos Utilizados por los Docentes de Filosofía y letras de la Universidad de Nariño”, del autor colectivo que empieza por la Licenciada Doris Marleni Basante, en este trabajo se centra el estudio de algunos aspectos metodológicos, estratégicos de la enseñanza de la filosofía en este programa. Este fue un referente importante porque abarca el trabajo desde la dimensión pedagógica, para llegar a la conclusión de los logros propuestos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este trabajo de Metodologías nos proporciona algunas de las herramientas fundamentales en el análisis e identificación de las estrategias más comunes para abordar los diferentes temas de estudio y como estos se encaminan siempre al beneficio del único receptor de estos avances pedagógicos: El Educando.

- El trabajo de grado titulado “Aspectos Metodológicos que Influyen en la Actitud de los Estudiantes de Enfermería de la Universidad Mariana Frente a la Investigación”, realizado por las investigadoras Miriam Erazo, Karina Gallardo y Rocío Rosales. El cual corresponde a la línea de aprendizaje de las ciencias sociales y al área de investigación, innovaciones educativas para el mejoramiento cualitativo de la educación.

El anterior trabajo fue de gran importancia, ya que nos ayudo a comprender el comportamiento de un docente en el aula de clases y en la utilización de nuevas

estrategias metodológicas, posibilitando la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

- El trabajo de grado “Estrategias Metodológicas en el Proceso de Aprendizaje de las Ciencias Naturales en los Estudiantes de Grado Quinto de la Escuela San Vicente N° 2 Jornada de la Mañana de la Ciudad de Pasto, año Lectivo 2001-2002”, el cual plantea como objetivo general, analizar las estrategias metodológicas utilizadas por el maestro en el proceso de aprendizaje de las ciencias naturales, con el fin de orientar una propuesta metodológica alternativa significativa despertando interés en el estudiante para su apropiación. El propósito del estudio se desarrolla con base en el análisis del quehacer docente, para proponer una propuesta que dinamice los procesos educativos con estrategias que permitan vivenciar y construir de manera lúdica y creativa los nuevos conocimientos, en los cuales los estudiantes son los protagonistas en la búsqueda del saber.

La utilización de una nueva metodología, puede conducir a generar un aprendizaje significativo del cual se desarrollan capacidades creativas, útiles para la producción de conocimientos y la indagación de otros.

- El trabajo denominado “Relación entre currículo y Docencia Universitaria, en los Programas de Pregrado de la Universidad de Nariño, Sede Pasto”, de autor colectivo que inicia la Licenciada Esperanza Aguilar, aquí se hace un análisis de los aspectos metodológicos similares a los realizados en este trabajo, pero para el programa de administración de empresas, ingeniería de sistemas, ciencias naturales, derecho y producción acuícola.

El anterior trabajo fue de gran ayuda ya que nos proporciona la orientación necesaria para la realización de los análisis, dándonos a conocer algunas tendencias metodológicas imperantes en el contexto universitario.

- El estudio “Nuevas Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje en el Área de Ciencias Naturales”, realizado por Aída Villota Ortega en el año 2000. Plantea como objetivo general partir de un diagnóstico con el fin de diseñar una propuesta con nuevas estrategias metodológicas para utilizarlas en el aprendizaje de las ciencias naturales del grado sexto del centro educativo la floresta. El propósito de la investigación se centra en la función y demostración de los conceptos impartidos por el orientador y como estos se pueden o no considerar como aprendizaje significativo.

La aplicación de estrategias didácticas posiblemente genere en los estudiantes marcos mentales fáciles de entender y les permita formular problemas para buscar su posible solución como parte integral de todo proceso educativo.

2.2 MARCO CONTEXTUAL

El estudio se desarrollo en el programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, con los estudiantes y docentes de la séptima, octava y novena promoción de este programa en el año 2005.

2.2.1 Macrocontexto

Breve Reseña Histórica. Los orígenes de la Universidad de Nariño, datan de 1972, cuando se estableció el Colegio de la Compañía de Jesús, gracias a numerosas campañas y donaciones de la comunidad, que logro reunir cierta cantidad de dinero para la construcción del colegio, donde hoy es la cede de la Universidad de Nariño; en 1971, toma el nombre de real colegio seminario, el cual se llamo Colegio de San Agustín en honor a la congregación a la que pertenecía este benefactor.

Al finalizar la década de 1850 y ya casi en 1867, mediante ley 205 del mes de agosto, se estableció la enseñanza de la medicina en el colegio académico. Este tuvo categoría de Universidad, privilegio conseguido mediante decreto 726 del 11 de septiembre de 1889 por el Presidente Holguin y ratificado por la ordenanza numero 30 de 1894 emanada de la asamblea departamental del Cauca. En su articulo 24 "La instrucción profesional se dará en las facultades de Filosofía y letras, de derecho, Ciencias Naturales y de Ingeniería de la Universidad del Cauca, en la facultad de derecho de pasto y en las demás que el consejo directivo cree. En 1895, se cambio el nombre de colegio académico, por el de Liceo Público de Pasto. Una vez creado el departamento de Nariño, mediante ley 1 de agosto 6 de 1904, el primer gobernador Don Julián Bucheli, traza el plan de gobierno fundamentado en tres aspectos entre otros, la Universidad en Producción en áreas de Ingeniería, Derecho, Filosofía y Arte. Por decreto 044 del 7 de noviembre de 1904 se fundo la Universidad de Nariño en la capital de este departamento, para impartir instrucción secundaria y profesional, estableciéndose su autonomía declarándose a la vez la valides de los títulos otorgados. De esta forma los responsables de la educación en los albores de la Universidad, además del doctor Pereira Gamba, fueron los doctores: Rafael Zañudo, Belisario Ruiz Wilches y Jorge Alvares Lleras.

A partir de la década comprendida entre 1960 y 1970, se produjo un avance hacia la modernización y ensanche de la universidad, involucrando al instituto tecnológico agrícola con 2 secciones: La facultad de agronomía y la Escuela Técnica Superior de Agricultura y la Facultad de Educación, fueron las nuevas unidades académicas creadas para el servicio de la comunidad sureña. Así se crearon los departamentos y se expandieron los servicios de la facultad de educación en la jornada nocturna. Luego se crearon los programas de Ingeniería Civil, Economía, Zootecnia y Artes. En las décadas actuales, la presión por el

cambio y la reestructuración de los procesos académicos administrativos se hicieron mas evidentes y posibilitaron la conformación de nuevas facultades, diversificación de nuevos programas, creación de sedes en Nariño y Putumayo, la ampliación de cobertura educativa, la vinculación de la Universidad mediante convenios con instituciones nacionales e internacionales y la inserción de las redes mundiales del conocimiento. Podemos en este punto afirmar que el “Alma Mater” a través del mejoramiento permanente de sus estructuras curriculares y conceptuales a todo nivel impulsa los diferentes campos de investigación, la docencia y la proyección social¹.

2.2.2 Microcontexto

Origen de la Especialización. En la Universidad de Nariño, institución educativa oficial, se adelantan programas de educación superior a nivel de pregrado y postgrado. La facultad de educación se crea el 29 de junio de 1994, el programa de postgrado Especialización en Docencia Universitaria. Este programa surge de la necesidad y compromiso de esta facultad, en lo referente a realizar procesos de capacitación actualización y cualificación de los docentes de la Universidad de Nariño.

Desde junio de 1982, hasta noviembre de 1992, se realizaron cursos de metodología de enseñanza, docencia universitaria, innovaciones educativas y otros que buscaban fortalecer el proceso pedagógico en general. De esta forma se fundamentan los cimientos para fortalecer y sistematizar el curso de Docencia Universitaria, programa dirigido a docentes de esta institución carentes de formación pedagógica y se inicia el proceso de construcción de la propuesta de Especialización en Docencia Universitaria. El 25 de noviembre de 1993, se sustento la propuesta y mediante acuerdo 173 es aprobado con el nombre de Postgrado en Especialización en Docencia Universitaria, este programa es ofrecido actualmente en el municipio de Pasto bajo la responsabilidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño².

Misión. La Universidad de Nariño es un ente universitario autónomo, de carácter estatal, comprometido con una pedagogía para la convivencia social y la excelencia académica, que se rige por los principios de la democracia participativa, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

Su quehacer está centrado en la producción de los saberes y el conocimiento de las ciencias, la filosofía, el arte y la tecnología, para una formación académico - científica y cultural integral. Se propone formar personas con espíritu crítico, creador, y con capacidad de liderar el cambio social, según los retos de la

¹ CALVACHI Zarama Adriana y Calvachi Zarama Doris. Estrategias Didácticas y su Incidencia en el Desarrollo del Espíritu Investigativo de los Estudiantes del Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Universidad de Nariño. Pasto 2003. Pág. 33- 36.

² Ibid..pág 33-36

contemporaneidad. Con fundamento en la autonomía, la libertad de cátedra y expresión, la Universidad cumple con su quehacer investigativo, docente y de proyección social, en un marco de libertad de pensamiento y pluralismo ideológico.

En su calidad de centro de educación pública del Departamento, garantiza el acceso a todos los sectores sociales, étnicos, regionales y locales, siempre y cuando demuestren poseer las calidades académicas requeridas por la Institución³.

Visión. La Universidad de Nariño, consecuente con el ideal de su fundación de contribuir al desarrollo socio-económico, político y cultural de la región, inscribe su proyección de acuerdo con los requerimientos y retos del mundo contemporáneo.

Construye su sentido a través de la Formación de Actitudes y Valores Humanos, la Práctica Social del Conocimiento y la Relación Universidad - Regionalidad.

En la Formación de actitudes y valores humanos, la Universidad hace propios tanto los valores universales, necesarios para la comprensión y la convivencia pacífica, como los principios contemplados en la Constitución Política de Colombia: Democracia y Libertad, fundados en el reconocimiento, aceptación y respeto por la diferencia, la tolerancia, la crítica y el diálogo intercultural. La Práctica social del conocimiento entendida como producción y creación, socialización y función social del conocimiento y diálogo Universidad - Sociedad⁴.

2.3 MARCO LEGAL

En la Constitución Política de Colombia en el año 1991 aparece en el ámbito de la educación, el espíritu de la calidad como objetivo rector de los procesos educativos. Como resultado de la reglamentación de la Constitución de 1991, aparece la Ley de la Educación Superior - Ley 30 de 1992 – y con ella la formulación de elementos y organismos constituyentes de un sistema encargado de fomentar y juzgar la calidad de los programas y de las instituciones de Educación Superior de Colombia. En cumplimiento de esta Ley 30 de 1992, se crea el Consejo Nacional de Acreditación, se establece su composición y sus funciones. En ejercicio de estas, se elaboró una serie de documentos en los que se establecen condiciones, procesos y procedimientos que se deben tener en cuenta en el juzgamiento y el aseguramiento de la calidad de programas e instituciones⁵; en este sentido miramos como la calidad educativa se asegura a través, entre otros aspectos, de programas educativos que favorezcan un

³ www.udenar.edu.co/vipri/

⁴ www.udenar.edu.co/vipri/

⁵ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santa fé de Bogotá: Enero de 1.998.

aprendizaje significativo en el marco de las innovaciones metodológicas. El Consejo Nacional de Acreditación desde su creación considera que la principal misión de la Universidad, es la de educar dentro de una concepción disciplinaria, y le han asignado importancia creciente a las actividades creativas que propendan por la búsqueda de un mayor conocimiento, a la creación artística, al estudio de problemas sociales, tecnológicos, ambientales, etc.

Por otra parte, la Constitución Política de Colombia, en su artículo 70 manifiesta como derecho a la educación lo siguiente: “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los Colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnico, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional⁶”.

En este sentido, la constitución política de Colombia afirma el deber de apoyar a personas e instituciones que aporten algo nuevo a la nación, como también promueve la creatividad y la innovación en la búsqueda del conocimiento y diseño de propuestas educativas.

En la Ley General de Educación, en el artículo quinto se hace alusión a los fines de la educación⁷. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia la educación se desarrollará teniendo en cuenta lo siguiente:

“El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance tecnológico y científico orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población”. Según lo que expresa la ley 30 de 1992, se ha puesto en marcha la creación del sistema de acreditación para el reconocimiento de las acciones institucionales que procuran la calidad y nuevo sentido de la educación superior; para esto, se exige al docente profesionalizar su ejercicio, “los docentes no nacen sino que se hacen” y su calidad esta en la apropiación del conocimiento que conduzca los procesos pedagógicos, al uso de metodologías acordes a las capacidades de aprendizaje y formación de los individuos. En este contexto, la Universidad de Nariño plantea como principal actividad académica el desarrollo de una pedagogía problematizadora, por esta razón se pretende formar docentes universitarios que sean capaces de proponer soluciones o metodologías innovadoras conducentes a reflexionar acerca de su situación propia y asuman una conciencia crítica de la misma. También se pretende que al problematizar las estructuras y tomar conciencia crítica de la realidad en que vivimos, las personas se comprometan activamente a transformarla.

⁶ REPÚBLICA DEL COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: 1991.

⁷ REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

2.4 MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.4.1 Reseña de la Educación Universitaria. La historia educativa de la Universidad se remonta en Latinoamérica, a las primeras instituciones educativas Peruanas pioneras en la escolarización superior del sur del continente. Gracias a las gestiones de Fray Tomás de San Martín, el 12 de mayo de 1551, se expidió la Real Cédula que creaba la primera universidad de América, vale decir la Real y Pontificia Universidad de la ciudad de los Reyes o de Lima, la misma que empezó a funcionar en 1593 en el Convento de Santo Domingo, siendo su primer rector Fray Juan Bautista de la Rosa⁸.

Desde esta época esta institución educativa, se considera como una institución elitista, erigida para los hijos de los funcionarios de la Corona y para los de la aristocracia colonial derivada de la conquista. Se caracterizó por la influencia del ergotismo escolástico tomista y por desarrollar una enseñanza dogmática y elitista, donde se impuso el sofisma, la preocupación metafísica y el prejuicio. Esta preocupación Aristotélica, teológica y metafísica correspondieron al espíritu y al pensamiento imperantes, vinculado a los sistemas político, religioso y cultural implantados por España en América. Los estudiantes egresaban de los claustros para asumir los cargos de la burocracia administrativa colonial y de la iglesia.

Así marchó la Universidad durante los siglos XVI, XVII y XVIII. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII se produjeron los cambios dentro de la vida intelectual de la Colonia. Las reformas introducidas por los Borbones, desde principio de siglo, y la irradiación de nuevas corrientes de pensamiento motivaron e impulsaron estos cambios. Se empezaron a difundir esas ideas reformistas lentas y paulatinamente. El pensamiento de la Ilustración europea se prendió en la mente y la acción de los sectores universitarios. En la misma Metrópoli se leían libros prohibidos y se objetaban las viejas ideas. En general, la Universidad y la educación en su conjunto se encontraban agitadas. Como consecuencia de los cambios introducidos en el sistema educativo, a fines del siglo XVIII se inició la etapa regalista derivada de la enciclopedia y de la Revolución, pero no se dio un proceso definido de sustitución sino una fuerte y confusa mezcla de escolasticismo y Enciclopedia, de ciencia y religión, imagen ésta que comprendió perfectamente a la Universidad de aquel momento histórico.

En la actualidad, la educación del siglo XXI, se constituye como uno de los más dinámicos tópicos de cambio en los procesos de modernización en el continente latinoamericano en lo referente al campo de la formación superior, en este sentido se han presentado algunas tendencias educativas comunes en el proceso de estructuración del sistema de educación superior, ya decadente y pragmático,

⁸ CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Conceptualización de la Función Docente Universitaria. 1988.

como características predominantes e indelebles a lo largo del siglo pasado. Esta problemática en el caso particular colombiano se empezó a modificar a partir de una serie de reformas llevadas a cabo durante la primera mitad del siglo XX, y tuvieron como objetivo primordial la modernización de la educación superior y la consolidación de un sistema educativo en consonancia con un proyecto que esté acorde con los continuos cambios derivados del desarrollo técnico y científico del mundo actual. De esta forma, a partir de la segunda mitad del siglo XX se presentaron transformaciones estructurales de diverso orden que condujeron a una mayor demanda educativa y al surgimiento de nuevos profesionales formados integralmente en las instituciones educativas que acogieron y favorecieron el nuevo desarrollo académico. “En este punto actual de la historia educativa, son muchos los que mantienen prometedoras expectativas para la educación en un futuro próximo”⁹. Algunos llegan a sostener que el siglo XXI verá la revolución de la educación, habida cuenta de que el siglo XX ha constatado no sólo la revolución de la información, sino las diversas revoluciones tecnológicas, que superaron con creces los pronósticos más optimistas augurados con motivo de las nuevas tecnologías. En efecto, las condiciones para el progreso y la difusión del conocimiento están, hace tiempo, dispuestas como para alentar la revolución de la educación ciudadana. Y, sin embargo, ésta no acaba de producirse, porque primero habrá de hacer frente a retos históricos, contextuales y específicamente humanos, que resultan casi imponderables para el triunfo de la tan deseada revolución educativa, inspirando precisamente, el espíritu y la disposición más idónea para promover cambios revolucionarios en el ámbito de la educación.

2.4.2 La Docencia Universitaria. Muchas veces se ha señalado esta tremenda paradoja: la universidad, centro del conocimiento y de la investigación, es ella misma una de las instituciones menos investigadas y peor conocidas de la sociedad contemporánea. Y también otra paradoja, no menos sorprendente: la universidad, cuna y fuente de la ciencia y de la tecnología, aplica muy poco del saber que produce para evaluar y transformar sus propias actividades educativas. ¿Por qué? Por algún motivo la docencia universitaria es una actividad muy conservadora, que reproduce sus ritos y algoritmos década tras década, resistiéndose al cambio a tal punto que se ha llegado a decir que “hacer cambios en las universidades es como remover cementerios”¹⁰. En este contexto, puede decirse que la pedagogía universitaria está todavía por perfilarse y tomar cuerpo como campo de investigación y como disciplina del conocimiento.

⁹ MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. R. Aprendizaje en la Universidad: Desafíos hacia el Siglo XXI. Investigación y Postgrado, 1998. pág. 85 - 116.

¹⁰ DE JUAN, J. Introducción a la Enseñanza Universitaria: Didáctica para la Formación del Profesorado. Madrid: DYKINSON, 1996. pág. 22.

En el método tradicional las sesiones presenciales eran de debate en base a un cuestionario previamente entregado por el profesor; los estudiantes debían acostumbrarse a usar la biblioteca, de modo que el aprendizaje fuera producto del mero ejercicio de la memoria. Muchos de los planteamientos pedagógicos innovadores tendrían vigencia actualmente, en la medida que eran respuestas a los defectos de una concepción educativa y unos métodos de enseñanza que hasta hoy se reproducen en las universidades y en muchos casos siguen siendo predominantes.

En la década de 1980 a 1990 se reconoció en América Latina que la función docente universitaria implica, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la sala de clases, un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, la definición de concepciones curriculares, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la selección de los estudiantes, la evaluación y supervisión de los aprendizajes y del proceso educativo en su conjunto y –por supuesto- el perfeccionamiento y actualización de los profesores. Más adelante, como resultado del intercambio y la sistematización de experiencias de universidades Latinoamericanas, se reconocen las siguientes secciones de la gestión de la docencia:

- La gestión del currículo: comprende el desarrollo curricular (concepción, perfiles, planes de estudio, programas o sílabos, evaluación y actualización de perfiles, planes y programas) y la acción pedagógica (metodologías centradas en el estudiante, integración entre teoría y práctica, focalización en el aprendizaje).
- Gestión de personal docente: tareas propias del desarrollo del cuerpo docente (criterios de contratación, procesos de selección, definición de carga horaria, perfeccionamiento pedagógico, evaluación del desempeño y carrera académica).
- Gestión de los recursos materiales: determinar las necesidades, asegurar la disponibilidad y lograr el buen uso de los recursos de infraestructura, de equipamiento y de apoyo para la docencia.

Las dimensiones de la calidad de la docencia universitaria desde este punto de vista son: efectividad, eficiencia, eficacia, disponibilidad de los recursos, procesos, y relevancia. Cada una de ellas se traduce en un conjunto de indicadores que permiten evaluar la calidad de la función docente. Las nuevas exigencias del mundo del trabajo y de la convivencia social- obligan a repensar los planes de estudio, con énfasis en la formación de personas creativas y capaces de seguir aprendiendo y renovándose; como también permite y a la vez, exige que se

sustituya el modelo de docencia centrado en la clase expositiva tradicional. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de la UNESCO contempla en sus diversos artículos los siguientes desafíos para una docencia universitaria proyectada para el siglo que comienza¹¹:

Evaluación constante de la pertinencia social de los programas y actividades formativas, servicios de apoyo al estudiante, considerado como el centro de las actividades docentes; Renovación curricular, didáctica de métodos, medios para el aprendizaje en base al desarrollo de la pedagogía, elaboración de materiales didácticos consistentes con los nuevos enfoques didácticos y funcionamiento de un sistema de evaluación de los aprendizajes. De otro lado, el desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía en las últimas décadas ha confirmado ampliamente los cuestionamientos que desde tiempo atrás formulaban muchos educadores y psicólogos al enfoque tradicional de la enseñanza, centrado en los contenidos de información y no en las necesidades y los procesos personales y grupales de los estudiantes. De esta forma se puede decir que las universidades han ido progresivamente incorporando, tanto en su discurso como en la práctica de la gestión y de la docencia, el nuevo enfoque pedagógico que centra la atención en los estudiantes como sujetos del aprendizaje. Así, por ejemplo, las instituciones educativas están actualmente preocupadas por superar la situación en la cual los estudiantes acumulan conocimientos, por medio de un rol docente basado casi exclusivamente en la transmisión de conocimientos. En resumen el rol del profesor que se inscribe en el cambio, deberá centrarse especialmente en animar los autoaprendizajes y promover la salud mental de los estudiantes y en un contexto tan cambiante como el actual, los estudiantes y los profesionales necesitan saber aprender, para seguir formándose a lo largo de toda la vida. La necesidad de innovar en la educación universitaria parece estar bastante reconocida en las instituciones de educación superior, al menos en lo que a enunciados e intenciones se refiere. Los factores que hoy presionan y exigen el cambio en las universidades tienen su origen en los grandes procesos sociales, económicos y culturales del mundo actual, A continuación se presenta una breve descripción de algunos de esos factores y de los cambios que estos exigen, para una docencia universitaria acorde al contexto socio académico.

Para un mejor entendimiento de lo expuesto anteriormente, vale la pena analizar y reflexionar sobre cada una de las acciones que la comunidad docente y estudiantil deberán proponerse con el fin de mejorar continuamente, lo cual solo se lograra con una profunda reestructuración tanto en el campo de la estructura curricular que afectara de forma notable la manera como se vienen desarrollando los procesos educativos transmisionistas y específicamente las metodologías y pedagogías, empleadas por los docentes de la especialización en Docencia

¹¹ UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París 5 – 9 de octubre de 1998.

Universitaria. Dentro de este tipo de currículos alternativos, para el mejoramiento de la calidad educativa se puede nombrar el currículo problematizador, que se fundamenta a su vez en proyectos de clase como: el enfoque pedagógico de ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), enseñanza problémica y la Investigación educativa entre otras¹².

• **Innovaciones en la Docencia Universitaria.** En 1998, la UNESCO, en la Conferencia Mundial de París, declara, que deben establecerse directrices claras sobre los docentes de Educación Superior, para que se ocupen de enseñar a sus estudiantes a aprender y a tomar iniciativas. Se indica además, que deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, que estimulen la innovación tanto en los planes de estudio como en los métodos de enseñanza - aprendizaje, de tal manera, que se garantice la excelencia en la investigación y la enseñanza. En el año 2000, se abre un debate sobre: Pertinencia Social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. Estableciendo que las misiones principales de las instituciones de educación superior, es la formación de ciudadanos conscientes y responsables, críticos, participativos y solidarios, sobre la cual, debe edificarse la preparación de profesionales, investigadores y académicos competentes, forjados interdisciplinariamente, con una sólida formación general y especializada, capaces de seguir formándose por sí mismos, de trabajar en equipos multidisciplinarios y de adaptarse a los cambios sociales. Para lograr estas aspiraciones, debe promoverse el desplazamiento del énfasis de los procesos de enseñanza a los de aprendizajes, centrándolos en el estudiante. Por lo tanto, los profesores deberían ser co-aprendices con sus estudiantes y diseñadores de ambientes de aprendizajes significativos, promoviendo actividades de capacitación y actualización docente y encarga a la Facultad de Educación el diseño y ejecución de cursos y talleres en docencia universitaria¹³.

Enfoque y Dimensiones de la Innovación. Toda innovación abarca varios planos y dimensiones conceptuales y a pesar de que la innovación educativa, generalmente aparece con el currículo, nosotros la hemos planificado, aplicado y evaluado, unida a la docencia. Innovación y mejora en la docencia, se asume como conceptos vinculados a calidad y excelencia. La innovación cobra sentido, cuando se traduce en la mejora del aprendizaje. La mejora incluye, la atención a las necesidades y resolución de problemas y una mayor satisfacción en la realización de su trabajo docente, que lógicamente, repercutirá en los mejores resultados obtenidos y la mayor satisfacción de los estudiantes, además este debe estar enmarcado en la Innovación visto como proceso de cambio y crecimiento, es decir, abierto a la interrelación con otros aspectos educativos de enriquecimiento

¹² MORRISH, Ivor. Cambio e Innovación en la Enseñanza. Madrid: Anaya, 1978. Pág. 21.

¹³ CINDA. Modelos Innovativos y Estrategias para Generar Cambios en la Docencia Universitaria, Santiago de Chile, 1993.

personal e institucional. De allí, que la innovación, la percibimos, no como un acto, sino como un proceso, y ha de ser permanente, pero solvente y prudente; por consiguiente, las innovaciones que se emprenden, tienen que tener ciertos puntos de partida previos y debe estar enmarcadas en un comportamiento innovador que implique una conducta ética.

La innovación, no se puede perfilar tan solo como una técnica, sino más bien, se la percibe como una orientación hacia determinados valores y principios. La innovación se vincula a la idea de modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modos de hacer y curso de la acción. Innovación implica por lo tanto, la acción de innovar y también el resultado de dicha acción. Todo esto implica por lo tanto, centrarse en la docencia, hay que observarla, diagnosticarla, reflexionar sobre ella, extraer conclusiones y aplicar éstas a los cursos y talleres que se ofertan en las diferentes facultades¹⁴.

Otros estudios de la innovación coinciden en su afirmación de que la claridad, constituye uno de los atributos más relevantes del contenido de las innovaciones, este atributo de la claridad, corresponde con la comunicabilidad, observabilidad o demostrabilidad de la innovación y en el sentido más profundo, se refiere al significado. De allí, que, claridad, en el ámbito cognitivo contiene dos dimensiones claridad conceptual y claridad de procedimientos. Otro atributo que se atribuye a la innovación es la complejidad, y está referida a su facilidad relativa de las operaciones que han de efectuarse en su implementación, instalación y continuidad. También debe tenerse en cuenta el atributo de la divisibilidad, que se refiere al grado en que un cambio es susceptible de ensayarse sobre una base limitada. Es decir, la posibilidad de aplicarla parcialmente, limitándose a algunos de los componentes o partes que integran la innovación, desarrollándola en fases sucesivas o incluyendo a un reducido número de personas.

2.4.3 Los Retos de la Universidad del Futuro. Qué "fácil" resulta para todos ahora intentar avanzar hacia el futuro, pero esto obliga a efectuar un acto de prospectiva arriesgada, un esfuerzo de imaginación no exento de posibles equívocos generados por el modo de vida, la manera de percibir la actualidad y ese futuro inmediato que parece más previsible. Es más difícil aún cuando el ejercicio "profético" tiene lugar sobre un futuro marcado por el cambio y la incertidumbre sobre cómo puede ser la futura institución universitaria del futuro. Un primer enfoque y el más elemental nos lleva a plantear, paradójicamente, una idea global y radical: la universidad debe cambiar radicalmente, y eso visto desde cualquier óptica, debe convertirse en un ente verdaderamente diferente, y en consonancia con los cambios vertiginosos que han sacudido este último cuarto de

¹⁴ Actualización Docente (RIFAD-OEI) en: <http://www.oei.es/rifad4.htm>

siglo¹⁵. La universidad debe abandonar la concepción decimonónica de la que procede y que ha quedado totalmente obsoleta, y debe asumir una nueva cultura tanto en la forma como en el contenido.

Un segundo enfoque consiste en el análisis de la sociedad en la que se incardina la universidad. Esta sociedad, en la frontera del siglo XXI, apenas se parece a la de hace 20 años, basta con recordar que cada vez es preciso menos tiempo para duplicar el conocimiento acumulado por la humanidad. El auge de la tecnología (sobre todo de los grandes medios de comunicación e información), la especialización continua de la ciencia social, la crítica al método científico tradicional, el concepto de ciencia, las nuevas actitudes sociales, el debate sobre qué debe enseñarse, la imprescindible formación continua de los individuos, el neoliberalismo galopante, los nuevos medios formativos, todo ello y mucho otros aspectos influyen sobremanera en la Universidad y deberían servir para superar el estancamiento y ciertas rivalidades endémicas¹⁶. La Universidad no puede obviar la necesaria autorrenovación y a este cometido deben dedicarse predominantemente los que trabajan en ella, no bastará con decretos y leyes.

Para que la Universidad eduque realmente en la vida y para la vida debe superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes, y, por el contrario, debe tender (dentro y fuera, o sea en sus relaciones y en sus prácticas) a un carácter más relacional, más cultural-contextual y comunitario, en cuyo ámbito adquiere importancia la interacción entre todas las personas vinculadas, ya sea por su trabajo en ella como en su condición de usuario, de agente social, o de simple miembro de la comunidad. Esta interacción debe reflejar el dinamismo social y cultural de una institución que es la comunidad y que está al servicio de la misma. La Universidad debe dejar de ser "un lugar" exclusivo en el que se aprende una profesión, una carrera, un oficio, no importa ahora cómo lo designemos, para asumir que es también una manifestación de vida en toda su complejidad, en toda su red de relaciones y dispositivos con una comunidad que la contiene, para mostrar un modo institucional de conocer y por tanto, de investigar y de enseñar el mundo y todas sus manifestaciones. Por ejemplo, no podremos afrontar futuro sin enseñar (y aprender) la complejidad de ser ciudadano y las diversas sensibilidades en las que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y medioambiental; y quizá en algunos lugares deba hacerlo envuelta en la contradicción que supone la aparición de una gran "neomiseria" o pobreza endémica, e inmersa en una población imbuida de cierto analfabetismo cívico. Para ello, la Universidad necesita que otras instancias culturales y sociales se impliquen y le ayuden en el proceso de formar al ciudadano. Y ello comporta que la formación universitaria se haga más y más compleja, mucho más que ese

¹⁵ MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago de Chile: Anaya. 1989. pág. 32.

¹⁶ Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. En: Currículo y Cultura en América Latina. Santiago de Chile. 1999. Pág. 5.

mero enseñar (transmitir) a una minoría homogénea, propia de una época en la que el conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos, monopolizando el saber.

Como consecuencia, si la formación de los seres humanos se hace más compleja, la profesión docente universitaria lo será también. Esa complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginoso de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo¹⁷.

Así pues, la universidad, y el trabajo en ella, se desarrollará en el futuro (ya presente) en un contexto marcado por:

- Un incremento acelerado y un cambio vertiginoso en las formas que adopta la comunidad social, en el conocimiento científico y en los productos del pensamiento, la cultura y el arte.
- Una evolución acelerada de la sociedad en sus estructuras materiales, institucionales y formas de organización de la convivencia, modelos de familia, de producción y de distribución, que se reflejan en el cambio inevitable de las actuales formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- Unos contextos sociales que condicionarán la educación y reflejarán una serie de fuerzas en conflicto. Los vertiginosos cambios de los medios de comunicación y tecnológicos han ido acompañados por profundas transformaciones en la vida institucional de muchas organizaciones y ha puesto en crisis la mera transmisión del conocimiento y por tanto, también a sus instituciones.
- Un análisis de la formación que ya no la considera patrimonio exclusivo de los docentes sino de toda la comunidad y de los medios que ésta dispone, estableciendo nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la educación.

2.5 MARCO TEÓRICO DE LAS METODOLOGÍAS UNIVERSITARIAS

La palabra “método” a través del tiempo, se ha entendido como camino para llegar a un fin; como conjunto de pasos ordenados para alcanzar algo, como sistema de principios que conducen a un largo final, etc.

Los “recursos” son elementos potenciales capaces de ayudarnos a lograr un objetivo, un fin, etc. Para realizar cualquier acción humana utilizamos un método y apelamos a recursos de diferentes tipos. En nuestro caso vamos a referirnos a metodología y recursos para el aprendizaje, como la preparación de un ambiente eficaz para que el estudiante pueda vivir auténticas experiencias de aprendizaje

¹⁷ *Ibíd.*, pág. 31.

en relación con los objetivos propuestos. De esta manera, se habla de métodos de enseñanza en la educación. La enseñanza se ha considerado en sentido general como la actividad de instrucción, de comunicación, de información y que en un ambiente de aprendizaje tanto el profesor como el estudiante, en muchas ocasiones necesitan buscar y comunicarse mutuamente. Por tanto, es útil conocer algunos métodos que nos ayuden a lograrlo: Christine Charles¹⁸ nos habla de tres métodos de instrucción a saber:

- Comunicación directa. Consiste en exponer la información, ya sea en forma oral o a través de presentación de materiales, videos, etc. Como cualquier otro método no es bueno ni malo en si mismo, pero llega a serlo según el para y como se utiliza; por ejemplo, es muy útil cuando se trata de adentrar a los estudiantes en un tema o cuando el objetivo es que el estudiante conozca acerca de algo. No serviría de querer lograr objetivos de análisis o de aplicación: se debe atender al nivel de aprendizaje al cual se apunte, es decir al nivel del objetivo que se quiere alcanzar.

- Interacción Docente-Estudiante¹⁹. La interacción docente-estudiante es una conversación de ida y vuelta en la cual tanto el docente como el estudiante intervienen para analizar hablar, pensar y aprender. Algunas acciones que facilitan la interacción cuando el grupo es numeroso: la ubicación de estudiantes y profesores sin obstáculos de tal modo que se puedan mirar cara a cara, es necesario dar a conocer a los estudiantes el material con anterioridad sobre el cual se desarrollara la clase porque es difícil interactuar sobre algo que no se conoce, es útil lo que se llama tratamiento de choque que consiste en dirigir a los estudiantes una frase o afirmación que contradiga los conocimientos que ellos tienen. ¿Cómo lograr mantener la interacción? Algo importante, es el tipo de reacción que tiene el profesor ante las intervenciones de los estudiantes, las respuestas cortantes, ofensivas, etc. cortan la interacción.

Es importante la actitud o conducta no verbal del profesor por ejemplo, la entonación de su voz, los gestos, hablar sin mirar al estudiante, risa burlona, etc. A las actividades del maestro deben añadirse las de los compañeros del curso.

- Actividad Independiente. Este tipo es especialmente productivo cuando queremos que el alumno pase del conocimiento a la comprensión y aplicación. El papel del profesor esta en la preparación del estudiante en cuanto a conocimientos del tema y motivación para el trabajo; en la organización de la

¹⁸ CHARLES Christine. Guía Práctica para el Currículo y la Instrucción. Buenos Aires, Argentina: 1989. pág. 153 – 183.

¹⁹ LASSO LÓPEZ, Martha Alicia. Curso de Docencia Universitaria, Modulo II. Sistemas de Aprendizaje Aplicados a la Educación Post-secundaria. Pasto: UDENAR, 1992. pág. 18.

actividad; en la actitud personal que permita al estudiante sentirse libre mientras realiza la actividad; en la orientación.

2.5.1 Determinación de Roles Profesor Estudiante. Es de mencionar que el estudiante juega el papel principal en el proceso enseñanza aprendizaje. Tanto el profesor como el estudiante son activos pero que cambia fundamentalmente el modo de ser activo del profesor; tampoco significa ausencia de planeación, ni libertad absoluta para el estudiante: Lafourcade²⁰ enfoca el rol de profesor considerándolo como orientador de estrategias de aprendizaje, lo cual le señala determinado papel y le exige cierta habilidad y la ejecución de determinadas acciones. Según el autor un profesor al orientar estrategias de aprendizaje debe ejercer siete funciones básicas, orientar estrategias de aprendizaje; motivar acerca de lo que se quieren lograr y de los medios que se utilizaran, dirigir y formar parte de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, preparar a los estudiantes para utilizar técnicas de estudio e investigación, evaluar la efectividad de los procesos, mantener el entusiasmo del estudiante a lo largo del proceso y preocuparse por la preparación académica del estudiante sino por la formación de la personalidad para que sea una persona capaz de responder como individuo y ser social²¹.

Las orientaciones anteriores nos permiten asignar al estudiante un papel participativo en el aprendizaje, sin que el profesor llegue a sentirse desplazado en su función.

2.5.2 Estrategias Metodológicas Innovadoras para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Universitaria. Todas las estrategias encaminadas hacia el mejoramiento de la calidad educativa en la especialización de Docencia Universitaria, nos conducen indudablemente hacia un currículo problematizador, libre de los procesos mecanicistas, representadas por la clase magistral reproducista del conocimiento. “En el caso del currículo problematizador, se fundamenta en la construcción innovadora de la idea de un proyecto social emancipador fundado en la racionalidad comunicativa, en oposición al paradigma de la racionalidad instrumental, así lo afirma Abraham Magendzo. En un principio toma los conceptos sobre equidad de la educación con calidad basando una función social del conocimiento y una relación estrecha entre universidad y sociedad, resultando esta última como una situación que es susceptible de ser estudiada, ser conocida científicamente y mejorada por el contexto social donde se encuentre. La descentralización curricular comprende otro aspecto innovador como también la pretensión de formar al ser humano como un sujeto democrático,

²⁰ LAFOURCADE, Pedro. El Docente como Educador de Estrategias Orientadoras del Aprendizaje. Bogotá. 1981, 1 – 6.

²¹ POLYA G. Cómo Plantear y Resolver Problemas en Educación. México: Trillas. 9 Ed., 1985. pág. 80.

en el cual se plantea, que es el estudiante quien decide cuáles contenidos o tópicos deberá estudiar para resolver los problemas o casos propuestos²². En efecto, ante una situación problemática o un caso clínico, el estudiante reconoce que tiene ciertas necesidades de aprendizaje, las que traduce en contenidos que deberá abordar con diferentes grados de profundidad para comprender el problema y dar soluciones totales o parciales a los interrogantes planteados por él o por el mismo problema²³. En este sentido se pueden identificar algunos de los proyectos de clase más representativos e importantes de las estrategias metodológicas innovadoras.

• **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).** El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico, se emplea desde la década de 1960. Sus primeras aplicaciones fueron tal vez en la Escuela de Medicina de la Universidad de Case Western Reserve en Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá. En Estados Unidos, la Universidad de Nuevo México fue la primera en tener un programa académico con un currículo teórico y práctico basado en este enfoque²⁴. En Latinoamérica, el enfoque lo aplican varias universidades, entre las que se cuentan la Universidad Estatal de Londrina y la Facultad de Medicina de Marília en Brasil y la Universidad Nacional Autónoma de México, entre otras. En la actualidad, otras universidades a través de sus escuelas han adoptado el enfoque pedagógico ABP, bien sea total o parcial en muy diversas áreas del conocimiento; diferentes organizaciones respaldan este enfoque y lo recomiendan como una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El ABP es un modelo pedagógico multi-metodológico y multididáctico, encaminado a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación del estudiante. En este enfoque se enfatizan el auto-aprendizaje y la auto-formación, procesos que se facilitan por la dinámica del enfoque y su concepción constructivista ecléctica. En el enfoque de ABP se fomenta la autonomía cognoscitiva, se enseña y se aprende a partir de problemas que tienen significado para los estudiantes, se utiliza el error como una oportunidad más para aprender y no para castigar y se le otorga un valor importante a la autoevaluación y a la evaluación formativa, cualitativa e individualizada. En el enfoque de ABP, el estudiante decide cuáles contenidos o temas deberá abordar o estudiar para resolver los problemas o casos objeto de estudio; el propio estudiante se propone objetivos instruccionales al identificar las

²² GOYES MORENO, Isabel y USCATEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2000. pág. 152.

²³ NORMAN G, Schmidt HG. La Psicología del Aprendizaje Basado en Problemas. Nueva Cork: Acad Med. 1992, pág. 557-565.

²⁴ DONNER RS, BICKLEY H. Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Médica en América. Nueva York: Bull Med Libr Assoc, 1993. pág. 294 – 298.

necesidades de aprendizaje y evalúa permanentemente su aprendizaje y la adquisición de habilidades, competencias y actitudes²⁵.

Para el desarrollo de la metodología del ABP, se deben desarrollar unas actividades previas e importantes como²⁶:

a. Identificación de la población destinataria: Es importante que los materiales impresos y las actividades de aprendizaje significativo que se planeen satisfagan las expectativas de los estudiantes que cursarán la asignatura o el eje problemático. Para ello, es necesario conocer cuáles son las características generales de la población de estudiantes a la que va dirigido el curso o eje problemático.

b. Definición de los objetivos del curso: Aunque los estudiantes y los grupos que trabajan con el enfoque de ABP establecen sus propios objetivos de aprendizaje y su propia dinámica de trabajo, es importante que los diseñadores de los cursos y/o los tutores definan objetivos de cada una de las propuestas de trabajo o de aprendizaje significativo. Los objetivos que se definan serán los mínimos de las diferentes propuestas de trabajo y actividades y se deberán contemplar objetivos de conocimiento, de comprensión, de aptitudes y de adquisición de competencias.

c. Definición de los métodos pedagógicos: En el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en problemas es posible integrar y desarrollar diversos métodos pedagógicos o de formación que son propios de las fuentes y de las partes que integran el acto formativo. Los métodos pedagógicos más utilizados en el enfoque ABP son: El estudio independiente individual, el grupo autónomo de estudio, el estudio de casos, la experimentación, el método de discusión, el método de inducción-deducción y el método tutorial entre otros. Cada uno de estos métodos debe estar claramente definido en el diseño del curso.

d. Identificación de las actividades, tareas y ejercicios claves: En esta etapa se identifican todas las actividades, ejercicios y tareas que los estudiantes deberán realizar para apropiarse de los contenidos básicos de la materia de estudio, a fin de desarrollar actitudes y habilidades que alienten el aprendizaje autodirigido de por vida y para desarrollar habilidades sociales que mejoren las relaciones interpersonales. Ejemplos de esas actividades, ejercicios y tareas son: lectura preliminar de los problemas o casos, elaboración del árbol de temas o temáticas,

²⁵ BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la Comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001. pág. 79 – 101.

²⁶ Aprendizaje Basado en Problemas. En: <http://www.oei.es/rifad4.htm>

observación de videos, visitas a páginas web, discusiones grupales, visitas guiadas y prácticas de laboratorio entre otros.

e. Identificación de los medios y recursos: Se trata de identificar los recursos logísticos indispensables para el desarrollo del curso, es decir, los espacios para las discusiones, los recursos bibliográficos, los campos de práctica, los sitios para las visitas guiadas, los recursos didácticos, entre otros.

f. Diseño de los problemas y casos de estudio: Los problemas y casos como propuesta de estudio se pueden tomar de la vida real o de libros y revistas. De cualquier modo, los problemas y los casos se deben estructurar con base en una intención de estudio y la forma más sencilla de hacerlo es por medio de la narración de episodios o hechos. De igual manera, en el diseño de las situaciones problemáticas se pueden incluir preguntas (justificadoras, formadoras de hipótesis, ampliadoras y alternativas) que en conjunto propondrán al estudiante el abordaje de diferentes temáticas o temas. Se recomienda que las preguntas sean abiertas, es decir, que no se limiten a una respuesta concreta, que estén ligadas a conocimientos aprendidos con anterioridad y que generen controversia. La ventaja de realizar preguntas, que en conjunto integren las características anteriores, consiste en que los estudiantes trabajen en un ambiente de grupo en el que cada uno aporta ideas e información a los interrogantes comunes y además, se entrenan en la tarea de generarse ellos mismos nuevos interrogantes. Los problemas o los casos y las preguntas que se analizan deben estar orientadas a que el estudiante aborde diferentes tipos de contenidos:

g. Elaboración de guías de trabajo: Las guías de trabajo son instrumentos o recursos instruccionales que tienen características y estructura definidas a través de las cuales se brindan al estudiante orientaciones, recomendaciones y sugerencias que le permiten desarrollar en forma organizada y efectiva las diferentes tareas y actividades de aprendizaje propuestas en el diseño del curso.

h. Diseño de propuestas e instrumentos de evaluación: La evaluación debe ser un método más de enseñanza y una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje. En el enfoque de ABP la evaluación se constituye en una herramienta por cuyo medio se le otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación. Lo anterior implica que se deban proponer métodos de evaluación diferentes a los usados en la enseñanza tradicional, es decir, comprende reemplazar los exámenes parciales y finales, por la discusión con los estudiantes y por guías de observación que permitan una evaluación individualizada, cualitativa y formativa.

i. Definición del papel de los tutores y elaboración de guías del tutor: La educación alrededor de problemas le otorga al profesor la no fácil tarea de ser tutor del estudiante en su proceso de aprendizaje. "Los tutores como parte de la comunidad educativa, son por definición los que facilitan el aprendizaje de los estudiantes, los

que facilitan aprender a aprender". Los tutores son una pieza clave en el sistema, pues permiten a los estudiantes el aprendizaje de destrezas y capacidades vitales que se podrán usar no sólo en la Universidad.

j. Centrar los procesos docentes en el estudiante: Para este punto, el tutor debe lograr que el aprendizaje se focalice en el estudiante en lugar de focalizarlo en el profesor, para ello es vital que tenga un conocimiento amplio y reflexivo del proyecto educativo y del programa de la universidad. En otro sentido, el tutor debe promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones aun en situaciones de incertidumbre.

- **Enseñanza Problemática.** Este modelo tiene sus orígenes en "la escuela nueva", la cual se fundamenta en primer lugar, en los avances de la psicología, especialmente los aportes realizados por el psicoanálisis Freudiano; al considerar el desarrollo evolutivo del hombre con características propias, la adquisición de los conocimientos se logra a través del contacto directo con los objetos, a través de la manipulación, las experiencias perceptivas son la condición y garantía para el aprendizaje, abandonando las concepciones abstractas del mundo científico, cayendo en un espontaneísmo empirista que se aleja de cualquier metodología de la investigación científica.

De gran importancia para la dirección del proceso de aprendizaje es el establecer una relación correcta entre el aprendizaje receptivo y reproductivo y el aprendizaje productivo. El aprendizaje receptivo tiene lugar, por ejemplo, cuando el estudiante escucha una explicación del profesor. Hablamos de aprendizaje reproductivo cuando el alumno repite una narración, una poesía, un texto, etc. Estos aprendizajes receptivos y reproductivos no deben ser menospreciados. La receptividad no debe confundirse con la pasividad; tampoco el aprendizaje receptivo debe identificarse sin más con el aprendizaje mecanicista. También la recepción de conocimientos requiere autoactividad.

Otra característica de la enseñanza problemática es la constante vinculación de los conocimientos adquiridos previamente con los nuevos conocimientos que se adquieren. Varias investigaciones pedagógicas se han dedicado al estudio de la aplicación de la enseñanza problemática en especialidades técnicas que no conducen a la asimilación productiva de los conocimientos ni al desarrollo de competencias profesionales. En este sentido el logro de una enseñanza capaz de proporcionarle a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender, posibilita el dominio del contenido. Así la Educación Superior Pedagógica en el contexto de su universalización debe lograr este objetivo, estimulando las potencialidades de los estudiantes universitarios para solucionar un conjunto de problemas que aún se manifiestan en las sedes universitarias.

En base a estas consideraciones previas de la enseñanza problémica, podemos además delimitar algunas características que se refieren al subsistema del rol del profesor y el estudiante en la universidad²⁷:

a. Determinación de la relación objetivos – contenidos – nivel de preparación de los estudiantes (profesionalización): Centrando su atención en los estudiantes, más que en el conocimiento, teniendo en cuenta que no existen dos estudiantes que aprendan de la misma manera.

b. Estructuración de los componentes académico e investigativo en forma de sistema (estructuración sistémica): En la enseñanza problémica, vista en el contexto de la universalización, lo académico y lo investigativo no tienen existencia independiente. Cada componente existe en relación con el otro y está presente en los demás, los dos constituyen un sistema.

c. Transformación de la situación problémica en problema docente profesional (problematización): De esta forma el docente debe comprender los desarrollos teóricos más relevantes de la ciencia, sus principales problemas profesionales y las estrategias metodológicas que se aplican en su perfeccionamiento metodológico.

d. Adecuada preparación profesional previa (preparación previa): Aquí, los estudiantes deben tener asimilados a un nivel aplicativo o creativo determinados conocimientos, además de comprender a plenitud qué es lo desconocido y qué es lo buscado, junto con la capacidad de encontrar de forma independiente vías de solución a las tareas problémicas bajo la dirección inmediata o mediata del profesor adjunto o el tutor.

e. Implicación en el proceso de enseñanza problémica profesional (motivación): Los estudiantes son responsables de la planificación, ejecución y evaluación de su propio proceso de aprendizaje. Es esencial que el profesor desempeñe un papel de ayuda y que estimule la zona de desarrollo próximo del estudiante, pero no el papel activo en dicho proceso. Los estudiantes no deben convertirse en receptores pasivos de la enseñanza, sino en activos trabajadores y constructores del conocimiento. Deben ser considerados sujetos del proceso de aprendizaje problémico; de manera que estén conscientes del papel que deben jugar en su aprendizaje mediante la acción del docente como director – facilitador.

f. Ejecución de los procesos básicos de la enseñanza problémica profesional (ejecución): El estudiante debe desarrollar los diferentes procesos básicos asociados a la enseñanza problémica, tales como la clasificación, la formulación de hipótesis, el control de variables, la comunicación, la inferencia, la

²⁷ NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México : Kapelusz. 4 Ed., 1985. pág. 121.

interpretación de datos, la experimentación, la identificación y la observación. Esto contribuye a la asimilación productiva de los conocimientos. El docente debe formular tareas y preguntas problémicas cuyo proceso de solución se encamine hacia la zona de desarrollo próximo.

g. Planteamiento de tareas y preguntas problémicas (activación): Conduce el proceso de solución del problema docente a través de preguntas y/o tareas problémicas formuladas, sobre la base del empleo de procedimientos heurísticos que permiten concretar y acelerar los medios y vías de solución, y engendrar el proceso de la estimulación y desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

h. Técnicas que lleven al descubrimiento: Hace referencia al proceso del profesor de adentrarse junto a sus estudiantes por caminos desconocidos también para él, luchar por eliminar o atenuar los obstáculos y resistencias que surjan en el grupo o en el estudiante.

i. Creación de un ambiente que estimule el desacuerdo (discusión): Su objetivo es provocar la duda en el estudiante, así como el cuestionamiento y la insatisfacción con los resultados productivos, con vistas a su transformación y acercar el aprendizaje a los problemas que los estudiantes sientan como reales.

j. Tratamiento de las ideas y preguntas (respeto de ideas): Se fundamenta en manifestar amplitud de puntos de vista, no imponer su criterio, ser flexible, reconocer el valor de las opiniones de los estudiantes, aún cuando éstos piensen diferente al profesor, respetando las iniciativas personales.

Finalmente, en este modelo las estrategias didácticas necesitan responder a la era del desarrollo tecnológico producto de los avances científicos y del desarrollo económico de los pueblos, para ello es importante el proceso educativo, el cual se caracteriza mediante un conjunto de componentes como lo son: el objetivo, los contenidos, los métodos, la forma, los medios y la evaluación. El objetivo es desarrollar las habilidades del pensamiento de los individuos para hacerlos partícipes en el mundo de hoy, en el mundo de las ciencias. Los contenidos son los inmanentes al desarrollo de las ciencias. Los métodos serán aquellos que estructuran la configuración de la lógica de las ciencias. La forma es el proceso de aprendizaje prima sobre el de enseñanza, el estudiante es el centro del proceso y se formará en el "aprender a pensar", mientras el docente será un guía que le facilite al estudiante el desarrollo de sus estructuras de pensamiento. Los medios priman aquellas herramientas derivadas del proceso de hacer ciencia; y la evaluación se desarrolla por procesos y es cualitativa.

• **Investigación Educativa.** Al igual que la enseñanza problémica, en la investigación educativa se afirma que desde la perspectiva de la nueva didáctica urge planear la enseñanza de la investigación, esta desborda las actividades

didácticas del profesor, se trata de fomentar propuestas de investigación de contenidos diversificando objetivos de enseñanza-aprendizaje, según los niveles educativos, en la educación superior, ya que tiene varias salidas en términos de conexión con otros campos, con el único fin de capacitarse en el ejercicio profesional práctico. Esta estrategia de formación involucra la enseñanza de la investigación de acuerdo con los propósitos, función, los problemas docentes y problemas académicos en general como temas básicos de aprendizaje. De esta forma se promueve el cambio entendido como la planeación estratégica de una enseñanza que, según el destinatario y el nivel educativo tiene propósitos y funciones singulares. Su principal instrumento para medirla consiste en delimitar una serie de pasos que permiten el desarrollo de la capacidad de aprendizaje basada en los diferentes procesos investigativos que se suscitan a lo largo del transcurso de la enseñanza de modo que el estudiante, se convierte en un coinvestigador haciéndose participe de la construcción del conocimiento a partir de diferentes situaciones problema que pueden ser resueltas por medio de la investigación activa y colaborativa, esta puede verificarse en base a los siguientes pasos²⁸:

1. Delimitación del problema de investigación
2. Construcción de los modelos que permitan el desarrollo de la investigación
3. Participación de estudiante-profesor en los problemas investigativos
4. Colaboración activa del docente al estudiante, con una finalidad formativa
5. Evaluación del proceso investigativo

2.5.3 Estrategias Metodológicas Tradicionales para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Educación Universitaria

• **Clase Expositiva Tradicional.** Esta metodología se basa en los procesos o modelos academicistas se caracteriza por estar centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el estudiante sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. El énfasis, por lo tanto, estará en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. El estudiante solamente escucha el monólogo del profesor y se convierte en un recipiente de lo que él o ella transmite.

El tipo de planificación asociado a este modelo es el que muchos docentes conocen como sabana. Se trata de una enumeración de conceptos que los estudiantes deberán aprender en un determinado lapso de tiempo, sin importar cómo ni para qué. Por lo tanto, tampoco contempla la posibilidad de evaluar el proceso de aprendizaje, sino solamente el producto de la acumulación sucesiva de aprendizajes. Los problemas surgidos a raíz del aumento en el número de estudiantes posibilitaron la instalación de esta clase de metodologías, que

²⁸ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. pág. 19 – 33.

pretendían evaluar por igual a todos los estudiantes facilitando los procesos evaluativos aprendiendo de forma memorística y reiterativa, a lo que se agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. El estudiante debe aprender a responder siempre lo mismo frente a un mismo estímulo.

Dentro de este modelo, no hay cabida para la planificación, pues el docente no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente un ejecutor de los Programas o de los Textos de Estudio.

La Clase magistral es una estrategia fundamentalmente informativa, en la cual el profesor se dirige a un grupo de estudiantes para la presentación de una unidad temática (contenido). La comunicación es unidireccional de docente a estudiante, ausencia de interacción, por tanto la retroalimentación es escasa o nula, el control de objetivos, contenidos y medios lo ejerce el profesor. Las ventajas que se presentan en esta estrategia son: Su economía, ya que es una estrategia económica y rápida para proporcionar información a grupos numerosos de estudiantes; consume menor tiempo por sesión y por estudiante que cualquier otra estrategia. Así como también la diversidad de fuentes principales y suplementarias; permite aclarar al estudiante conceptos difíciles. Para ello se debe proporcionar la oportunidad de hacer preguntas sobre el tema; proporciona seguridad ya que acepta como conocimiento válido y fundado lo que le transmite el profesor, además este tipo de información es la que se le solicita en los exámenes.

Entre las desventajas de dicha estrategia se señalan las siguientes:

Mantiene al estudiante en situación de pasividad, las faltas a clases son superadas, con frecuencia, por apuntes de compañeros, sin que muchas veces se observe una reducción en su aprendizaje, dificultando mantener despierta la atención del estudiante. Van dirigidas exclusivamente a los objetivos del campo cognoscitivo, pues cumplen un fin informativo. Incluso dentro de este nivel de dominio (cognoscitivo) y no facilita el aprendizaje de objetivos, proporcionando escasa retroalimentación.

2.6 MARCO TEÓRICO DE LOS REFERENTES PEDAGÓGICOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

Pedagogía, es la ciencia del saber social que se articula y aplica a toda la acción educativa que tiene una misión, meta y principio: regular la formación humana a través de experiencias facilitadas para que los individuos se formen en un proceso de humanización y alcancen niveles superiores de autonomía y racionalidad con la inteligencia de reconocer en los demás la misma dignidad

racional y la igualdad de todos los hombres que es la base de la fraternidad y la justicia.

2.6.1 Principios Esenciales de una Pedagogía. Plantea ocho principios que han sido interpretados y validados desde la praxis educativa, y que constituyen el núcleo teórico fundamental, basado en la crítica de pedagogos modernos que configuran el verdadero fundamento conceptual contemporáneo y marco de referencia de todo modelo pedagógico, estos principios son:

- **Afecto del Docente:** Se refiere a la comprensión afectuosa del docente al educando; articula la cabeza con la comprensión, lo cognitivo con lo afectivo.
- **La Experiencia natural:** Consiste en no negar la naturaleza del estudiante, sino partir de allí teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y permitiendo el despliegue natural de los propios talentos.
- **El Individuo se Humaniza en Medio de la Sociedad:** El medio ambiente socio cultural y entorno de aprendizaje tiene influencia en la estructura cognitiva del educando, y por ende en el comportamiento.
- **El niño no es Adulto Pequeño:** La humanización es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado que es necesario respetar en concordancia con la pedagogía constructivista.
- **Con su Actividad Consciente el Educando Construye su Aprendizaje y sus Herramientas Conceptuales:** Contribuyendo de esta manera a su auto formación en el sentido de racionalidad libertad y fraternidad. Demostrado por Piaget y Dewey, compartido por el movimiento de la escuela nueva a principios del siglo XX.
- **Regulación Para la Interacción de la Relación Docente-Estudiante:** El estudiante mira al docente como referente de comparación y jalonamiento de sus habilidades.
- **Sus Posibilidades:** Que le indican lo que puede llegar a ser. El educando eleva su potencial de desarrollo en la medida que le muestra posibilidades de acción y horizontes (Bigotsky).

2.6.2 Modelos Pedagógicos. Son construcciones mentales o instrumentales analíticos para describir, organizar e inteligir un conjunto de relaciones que definen y entienden el proceso educativo. Según Rafael Florez²⁹, los modelos pedagógicos, para poder entender el proceso educativo siguen unos parámetros

²⁹ FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mcwraw-hill, 1994. pág. 133 – 234.

que resuelven interrogantes y que pueden considerarse como componentes del currículo. Para abordar el componente pedagógico, se tuvo en cuenta diversas características en contenidos, metas y relaciones docente-estudiante entre otras.

- **Metas y Propósitos:** Responde a los interrogantes ¿Para que enseñar? ¿Qué tipo de individuos formar? ¿Qué se busca con la Enseñanza? ¿Hacia donde se dirige? Todos estos interrogantes permiten visualizar una educación superior orientada a la consecución de nuevos ideales que son la finalidad de la educación, comprometiéndose con la concepción del hombre y de la sociedad en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos.
- **Contenidos:** Son los temas seleccionados en base a su carácter e importancia. Al señalar los contenidos se definen indirectamente unos propósitos que se desea alcanzar.
- **Método:** Etimológicamente el método es el camino que permite llegar a una meta planeada, bien sea en una asignatura o programa en general.

El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar los propósitos, corresponde a las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar, pensar o actuar sin un orden determinado, resulta así siempre una pérdida de tiempo, esfuerzo y materiales. Si el método es el camino, la técnica es como recorrer ese camino. El método es más amplio que la técnica. La técnica está más adscrita a la forma de presentación inmediata de la materia. Las técnicas de enseñanza se refieren a la manera de utilizar los recursos didácticos.

- **Clasificación de los Modelos Pedagógicos Según Rafael Florez Ochoa.** Su objeto de estudio abarca la comprensión de la articulación formadora entre la dinámica de las ciencias y la dinámica del aprendiz, lo cual se constituye como una construcción ininterrumpida de la mano con las ciencias. Solo así la teoría pedagógica desde su misión formadora puede derivar consecuencias de la psicología del desarrollo, de la epistemología regional y genética del contexto de enseñabilidad de una ciencia y de su historia, para entender mejor las condiciones generales de su enseñanza y aplicarlas a las condiciones individuales que elevan la calidad del aprendizaje, en orden a la formación integral de los estudiantes. En este sentido la formación es un valor cultural, que trasciende a la pedagogía, todos los individuos están en desarrollo y su estructura cognoscitiva nunca está acabada, siempre podrá reestructurarse desde una nueva experiencia, planteándose una nueva concepción del mundo.

Este modelo basado en las tendencias constructivistas se apoya en estructuras conceptuales de cada estudiante, prevé el cambio conceptual que se espera del desarrollo activo de los nuevos conceptos, controla las ideas y preconceptos

afines al tema de la nueva enseñanza y aplica el nuevo concepto a situaciones concretas, con el fin ampliar su transferencia. Todo esto supone una construcción mental continua e interior aun en el caso de las exposiciones magistrales, pues estas no serian significativas si sus conceptos no se amplían a partir del conocimiento previo.

Rafael Florez Ochoa considera cinco modelos pedagógicos que se caracterizan de acuerdo a los siguientes aspectos: Metas, Contenidos, Relación Docente-Estudiante y evaluación (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Modelos pedagógicos según Rafael Florez Ochoa

Esquema extractado de: Flórez Ochoa, Rafael: Evaluación Pedagógica y Cognición, McGraw-Hill Interamericana S.A., Bogotá, 1999.					
MODELOS→	TRADICIONAL	TRANSMISIONISTA Conductista	ROMÁNTICO	COGNITIVO	SOCIAL
PARÁMETROS↓					
METAS	- Humanista - Metafísica - Religiosa	- Modelamiento de conducta técnico productiva. - Relativismo ético	Máxima autenticidad y libertad individual	- Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno.
CONCEPTOS DESARROLLO	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo.	Acumulación y asociación de aprendizajes	Desarrollo natural, espontáneo, libre	- Progresivo y secuencial - Estructuras jerárquicamente diferenciadas Cambios conceptuales	- Progresivo y secuencial - El desarrollo impulsa el aprendizaje de las ciencias.
CONTENIDO CURRICULAR	- Disciplinas y autores clásicos.	- Conocimiento técnico-inductivo - Destrezas y competencias observables	Lo que el alumno solicite - Experiencias libres	Experiencias de acceso a estructuras superiores Aprendizajes significativos de la ciencia	- Científico-técnico - Polifacético - Politécnico
RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	Autoritaria ↓ Maestro ↓ Alumno	- Intermediario - Ejecutor de la programación Programación ↓ Maestro Estudiante	Maestro auxiliar Maestro ↓ Estudiante	- Facilitador, estimulador del desarrollo Maestro G Alumno	Horizontal Maestro ↔ Alumno
METODOLOGÍA	- Verbalista - Transmisionista - Memorista - Repetitiva	- Fijación a través del refuerzo - Control de aprendizaje a través de objetivos conductuales	- Sin interferencia - Libre expresión	- Creación de ambientes y experiencias de desarrollo	- Variado según el nivel de desarrollo y contenido. - Énfasis en el trabajo productivo. - Confrontación social.
PROCESO EVALUATIVO	- Memorístico - Repetitivo - Evaluación producto - Evaluación = calificación	- Conductas esperadas - Evaluación según criterio - Evaluación sumativa	- Sin evaluación - Sin comparación - Sin calificación	Evaluación cualitativa De referente personal - Evaluar ≠ calificar - Evaluación con criterio	Evaluación grupal o en relación con parámetros. Teoría y praxis. Confrontación grupal.

2.6.3 Problemas Curriculares del Pregrado en la Universidad Nacional de Colombia. El diagnóstico para una reforma académica y administrativa de la Universidad Nacional elaborado durante la administración de Marco Palacios, afirmaba que los programas curriculares eran enciclopédicos, con gran congestión de asignaturas en los planes de estudio, tratamiento superficial de los temas y gran intensidad horaria presencial por parte de los estudiantes. Este diagnóstico fue un importante insumo para la reforma de 1990. La definición y organización de determinado programa curricular, en áreas disciplinares o profesionales, están basadas en un conjunto de criterios y supuestos sobre su racionalidad y utilidad futuras para los estudiantes que a él acceden.

Los programas curriculares tienen como objetivo propiciar las condiciones y estímulos para el aprendizaje divergente, autodirigido, automotivado, por parte del estudiante, aun en áreas no previstas en el programa curricular. El énfasis se centra en el despliegue y fortalecimiento de las capacidades e intereses del estudiante, como preparación para un futuro ocupacional, en el cual la capacidad de aprendizaje y recalcificación continuos, será más significativa que la acumulación de información y conocimientos especializados. Se privilegia el desarrollo de las potencialidades cognitivas del individuo en lugar de su sometimiento a estructuras curriculares rígidas y homogeneizantes. Se promueven diversas modalidades de aprendizaje como el estudio independiente; pasantías, ABP, ejes problematizadores. De esta manera, uno de los principales propósitos de la reforma Mockus fue el fortalecimiento de la investigación, lo cual se lograría haciendo más robustos los programas de doctorado. Esto implicaría tener más y mejores grupos de investigación, profesores con un alto nivel de formación, líneas de investigación, vínculos internacionales, mayor número de publicaciones, nuevas estructuras administrativas, fuentes alternativas de financiación, etc. (Mockus y Granés, 1990:192, 199)³⁰. Desde el punto de vista curricular, la estrategia que se propuso para fortalecer la investigación durante la rectoría de Mockus fue reestructurar y mejorar los programas de pregrado con el fin de fortalecer los de postgrado. Al establecer que un programa de pregrado debía contribuir a la formación de un futuro investigador, se supuso que un pregrado debía tener como propósito formativo la asimilación del núcleo básico de una disciplina o una profesión, el cual se potenciaría mediante unas líneas de profundización, fundamentadas en la actividad investigativa de los profesores, sus metodologías y la adquisición de destrezas para el trabajo innovador, todo esto, busca que el estudiante adopte una actitud investigativa que le permita ser crítico y analítico en cualquier actividad académica.

³⁰ UNIVERSIDAD NACIONAL de COLOMBIA. Transformación Social y Transformación de la Universidad. Vol. 1. Las Reformas Académicas y Curriculares en el Pregrado. Bogotá: Universidad Nacional, 2002.

2.6.4 Modelos Pedagógicos según Julián de Subiría

- **Pedagogía y Modelos Tradicionales.** La pedagogía tradicional, a lo largo de la humanidad ha sido adoptada en la mayor parte de las instituciones educativas. Tiene el propósito de enseñar conocimientos y normas, el docente cumple el papel de transmisor y se impone el castigo para obligar al estudiante a memorizar la lección. “la letra con sangre entra” es el lema de esta pedagogía.

El papel del docente en este modelo pedagógico es el de repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir, el de los estudiantes es imitar y copiar, así no entienda lo que copie. Este método se basa en que el pensar bien es continuar un pensamiento antiguo y dentro de este se puede considerar el conductismo, el modelado o diseño estructural.

Postulados. La mente del educando esta totalmente en blanco, y sobre ella se va imprimiendo saberes específicos desde el exterior; el papel del docente y la institución educativa es dirigir esta transmisión de manera sistemática y acumulativa. Su propósito fundamental es transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente, presupone que los saberes son elaborados por fuera de la institución educativa y llegan al estudiante mediante la lección que dicta el docente y el estudiante se considera como un receptor que a través de la repetición e imitación continúa será capaz de adquirir el saber transmitido.

Contenidos. Se abordan a través de conocimientos específicos donde la educación tradicional los convierte en objeto de estudio los conocimientos que buscan un único fin, es decir un saber enciclopédico.

Método. La exposición oral y visual del docente es la única garantía del aprendizaje, el docente se convierte en un transmisor pasivo de un saber que otros han elaborado “es un dictador de clase” y el papel del estudiante igualmente deteriorado sobre el cual se imprime los conocimientos. Considera a saber como acabado y elaborado y la forma de llegar al estudiante es la repetición con una disciplina drástica.

Evaluación. Se encamina a medir el grado de retención de la información y hasta que punto quedaron impresos los conocimientos transmitidos. Esta pedagogía es una manera de entender al hombre y su propósito educativo es un enfoque pedagógico que define una línea de trabajo y se obtiene como resultado la deshumanización del hombre.

2.6.5 Referentes Pedagógicos utilizados por los Docentes Universitarios.

Según Valenzuela Rommerg y Price³¹, entre las políticas y estrategias que se han utilizado en América Latina para promover innovaciones específicas en la

³¹ VALENZUELA ROMMERG, Price. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1983. pág.42.

docencia universitaria destaca en primer lugar la capacitación pedagógica de los docentes. Según González (1993), los referentes pedagógicos para acelerar los cambios en la docencia universitaria se aplican en dos grandes campos: el de la docencia propiamente dicha (los docentes individuales) y el de los cambios institucionales.

Los referentes pedagógicos más frecuentes en América Latina para promover innovaciones en la docencia se basan en la capacitación pedagógica de los docentes, para lo cual se emplean cursos o talleres y manuales u otros materiales. Un paso previo a la capacitación es la definición del perfil ideal del profesor universitario, que por lo general se expresa en términos de competencias técnicas deseables para un buen desempeño como docente. El autor señala que se ha investigado bastante en relación a las habilidades y destrezas específicas que debiera tener todo buen profesor. En este sentido, los esfuerzos de capacitación se pueden organizar teniendo como objetivo el desarrollo de cuatro grupos de competencias, que a su vez comprenden conjuntos de capacidades o habilidades específicas: Competencias de planificación integral de la docencia, de planificación específica de la docencia, de implementación de la docencia y de orientación y formación integral de los estudiantes.

Otra estrategia de capacitación de los docentes, aplicada tanto en la educación básica como en la educación superior, es la llamada "investigación protagónica", que en esencia consiste en la revisión crítica de la propia práctica docente para generar un cambio, en forma colectiva y colaborativa. En este tipo de taller se busca generar autoconciencia acerca de la direccionalidad de la función docente y de su coherencia con la concepción curricular adoptada por cada profesor. Se investiga para descubrir los principios teóricos y valóricos que sustentan la práctica, con el fin de hacer explícitas las contradicciones y promover la coherencia entre teoría y práctica.

2.6.6 Referentes Metodológicos para el Aprendizaje y la Enseñanza en la Educación Universitaria. Los acelerados cambios del mundo actual exigen a los docentes universitarios un cambio significativo en su desempeño, ampliando sus funciones y demandándoles nuevos conocimientos y habilidades; pero el reto no implica sólo a las técnicas y métodos de la enseñanza; supone también encontrar el valor trascendente del proceso del planeamiento didáctico y de concretarlo en la práctica docente diaria. Desde 1996, se exploró las necesidades de los profesores para innovar su práctica docente; los datos recogidos indicaron que la mayoría de los docentes requerían de capacitación en relación a los procesos y estrategias didácticas.

Cuatro años después, desde el Departamento Académico de Educación se ha realizado una investigación diagnóstica y las necesidades de la mayoría de los docentes de la universidad siguen siendo las mismas. Por otro lado, un mundo lleno de incertidumbre exige que el profesional egresado de los programas de

docencia universitaria de la universidad deba acercarse a un perfil renovado, que incluya los siguientes rasgos:

Estar muy abierto a los constantes cambios; tener un alto nivel de competencias profesionales específicas; poseer un sólido entrenamiento en el autoaprendizaje; saber utilizar eficientemente las nuevas tecnologías de la información y las telecomunicaciones; estar preparado para trabajar en equipo; ser respetuoso de las diferencias individuales y poseer gran tolerancia. Se pretende innovar la práctica docente a partir del paradigma del aprendizaje significativo y la puesta en práctica de estrategias metodológicas activas en el marco de la comunicación empática.

3. HIPÓTESIS

Los estudiantes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, desarrollan dicho programa a través de estrategias metodológicas tradicionales, antes que innovadoras o problematizadoras.

3.1 HIPÓTESIS NULA

Los estudiantes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, desarrollan dicho programa a través de metodologías innovadoras o problematizadoras, antes que tradicionales.

4. METODOLOGÍA

4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo, es un estudio de tipo mixto (cualitativo y cuantitativo), descriptivo y propositivo porque determina los diferentes procesos metodológicos que desarrollan los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño y también a manera de diagnóstico se analizará e interpretará la información obtenida con la aplicación de técnicas como la observación participante y la encuesta con preguntas abiertas a estudiantes y profesores.

La descripción permite el análisis e interpretación de hechos y fenómenos educativos del momento en la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño.

4.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

El trabajo consideró como población objeto de estudio la comunidad educativa de la Séptima, Octava y Novena promoción en Docencia Universitaria existentes en la Universidad de Nariño, compuesta por profesores y estudiantes, los cuales proporcionaron la información que la investigación requirió para el cumplimiento de los objetivos propuestos. Para este desarrollo se considero el número total de estudiantes que cursan la especialización, discriminados en la séptima, octava y novena promoción, junto con la comunidad docente y, confrontar la información obtenida con los demás instrumentos de recolección de información.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Caracterización e Identificación de las Metodologías que Implementan los Docentes de Especialización en Docencia Universitaria

Un problema que parece agravarse sistemáticamente en los estudiantes de postgrado en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, ha sido el desconocimiento de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje como transformadores activos de su realidad, limitándose únicamente a la recepción de conocimientos y reproducción de estos, a expensas de una valoración que solo mide la capacidad retentiva de teorías y paradigmas, reduciendo la posibilidad de deliberar acerca de los hechos que se suscitan en su nuevo entorno y actuar frente a ellos.

Inicialmente, se describen y analizan los resultados obtenidos de corte cuantitativo así:

Cuadro 2. Opinión de los Docentes Acerca de la Utilización de un Modelo Pedagógico antes de Hacer Clase

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	8	80
NO	2	20
TOTAL	10	100,0

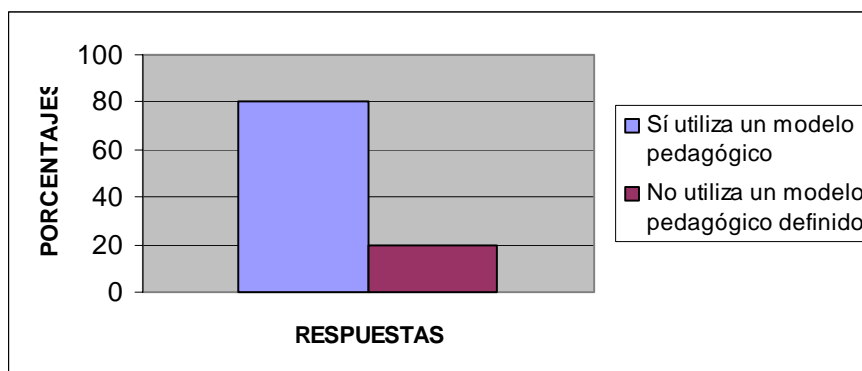


Gráfico 1. Opinión de los Docentes Acerca de la Utilización de un Modelo Pedagógico antes de hacer Clase

Teniendo en cuenta las diferentes encuestas manejadas para sondear la opinión de los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria, la gran mayoría,

manifiesta guiarse por un modelo pedagógico establecido previamente, enmarcado dentro de diferentes corrientes educativas, así, encontramos que cada docente planea el desarrollo de su cátedra tratando de abandonar el tradicionalismo que aún caracteriza a muchas instituciones de educación superior de la región. Esta nueva visión de la educación hace surgir el modelo pedagógico que rompe radicalmente con el tradicional, ya que el proceso de enseñanza – aprendizaje no se construye a partir de la cantidad de información que se maneje en el aula de clase, desde el mundo exterior hacia el interior del estudiante, sino en el desarrollo de ese mundo interior propio del mismo, buscando mejorar habilidades de pensamiento de los estudiantes en su individualidad y en el aprender a pensar. De esta forma los docentes buscan la formatividad académica y un aprendizaje que sea significativo y aplicable, como lo manifiestan algunos docentes al poner en práctica el constructivismo y algunos modelos de enseñanza para la comprensión; en contraposición con la hipótesis inicial de este proyecto.

Cuadro 3. Elementos o Factores de tipo Didáctico Utilizados por los Docentes

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
Nuevas Tecnologías	7	70
Otras Formas	3	30
TOTAL	10	100,0

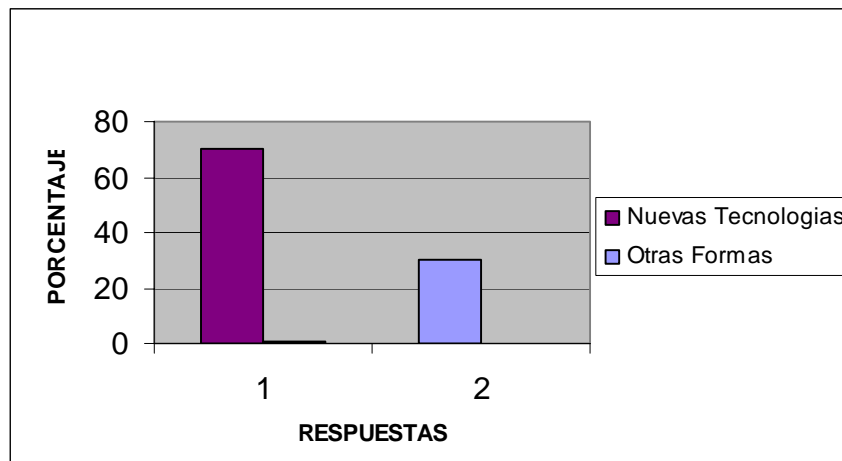


Gráfico 2. Elementos o Factores de tipo Didáctico Utilizados por los Docentes

De acuerdo con los anteriores datos, todas las técnicas o elementos didácticos utilizados son válidos desde que puedan ser aplicados de modo activo,

propiciando el ejercicio de la reflexión y del espíritu crítico del estudiante. La función principal del docente es ayudar a orientar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Se ha señalado el término estrategias para indicar una serie de elementos de tipo tecnológico (Video, Video Beam, Internet, etc.) y didáctico que hagan dicho proceso más eficaz y fácil para el estudiante. Los elementos o recursos de tipo didáctico son muchos y pueden variar, según el contexto, la disciplina y las circunstancias que se persigan en determinado módulo. De esta forma es indispensable conducir el aprendizaje de los estudiantes hasta una integración superior donde se organicen dinámicamente los hechos aprendidos, para orientarlos a la acción, a través de la aplicación organizada de actividades tendientes a desarrollar las metas u objetivos propuestos al inicio del curso. Todas las clases deberían tener una organización en la utilización de los métodos y estrategias de aprendizaje que permitan la participación activa, reflexiva, analítica y creativa, procurando que los estudiantes por sus propios esfuerzos adquieran estos conocimientos, los apliquen a situaciones concretas e incluso a situaciones nuevas más difíciles y complejas, con la asesoría y orientación del docente. Aquí se han mencionado unos cuantos métodos o estrategias de aprendizaje, lo que nos da a entender que existen más, los cuales puede utilizar el docente en la orientación y sobretodo, la metodología específica que tiene cada área de la enseñanza de la Educación.

Es de vital importancia que el estudiante sea orientado por su profesor (donde se promuevan las metodologías de enseñanza – aprendizaje), ya que así éste observa, clasifica, analiza, sintetiza y obtiene conclusiones, y permite que el estudiante adquiera conocimientos por sí mismo. Que el profesor invite a la reflexión y a la crítica para que el estudiante busque el conocimiento y desarrolle sus habilidades, y sea un agente partícipe de grandes transformaciones sociales.

Cuadro 4. Evaluación de los Contenidos Temáticos Abordados por Docentes y Estudiantes

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
Cualitativa	9	90
Cuantitativa	1	10
TOTAL	10	100,0

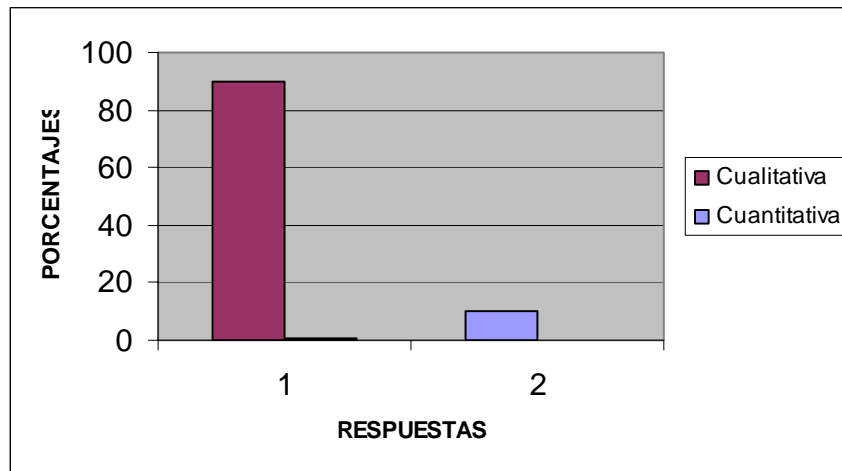


Gráfico 3. Evaluación de los Contenidos Temáticos Abordados por Docentes y Estudiantes

Los docentes manifiestan tener buena relación con los estudiantes y no se alejan de las actividades académicas, compartiendo y aportando conocimientos con los educandos, todo esto permite el intercambio de experiencias, de diferentes puntos de vista, de conocimientos, resolver problemas y eventualmente tomar decisiones. Los comentarios no se toman como definitivos o terminantes, sino simplemente, como dignos de consideración, así se propende por los estudiantes deliberativos y autocríticos como una parte vital de todo proceso educativo, según los diarios de campo diseñados para este fin.

La implementación de una evaluación cualitativa y participante donde el estudiante desarrolla habilidades de tipo cognitivo de manera individual y grupal, se consolida como una de las respuestas más comunes a esta pregunta. De igual forma el ejercicio de la autoevaluación y coevaluación es un factor decisivo para estimular el pensamiento reflexivo, crítico y analítico para que haya una coherencia entre teoría y práctica, tendiente a articular los contenidos curriculares. Parece ser que la evaluación cuantitativa esta íntimamente relacionada con los currículos tradicionalistas, donde la naturaleza y fuentes del conocimiento son acabados, universales, invariables, y acumulables cuyas fuentes son las necesidades del mercado; mientras que las evaluaciones cualitativas se asemejan mas a un ideal de educación, donde el conocimiento es holístico, inacabado, es un proceso complejo y diferenciado que se construye socialmente, fortaleciendo las relaciones entre la educación y la sociedad. No se busca que el estudiante sea un retenedor de teorías y paradigmas, sino que por el contrario sea participe de su propio desarrollo intelectual.

Cuadro 5. Medios más Comunes para Verificar la Asimilación del Conocimiento Adquirido por el Estudiante

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
Trabajos Escritos	5	50
Trabajos Participativos	5	50
TOTAL	10	100,0

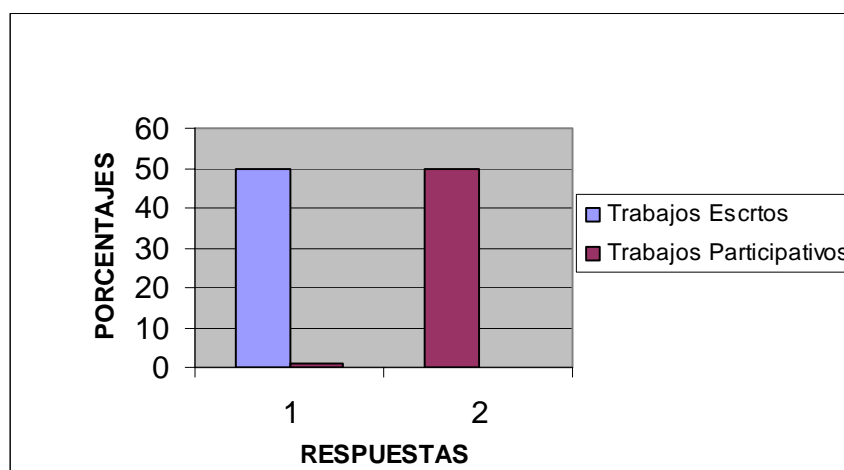


Gráfico 4. Medios más Comunes para Verificar la Asimilación del Conocimiento Adquirido por el Estudiante

Las diferentes metodologías de Enseñanza y Aprendizaje, son un proceso en el que siempre está presente, de una forma directa o indirecta, la relación humana. Un método de enseñanza exitoso debe incluir algo más que la simple presentación del material, debe lograr el aprendizaje que el maestro busca. Todo aquello que se aprende debe aprenderse de tal modo que pueda ser transferido en cualquier circunstancia al estudiante.

Entre los medios mas comunes para verificar la asimilación del conocimiento, los docentes identifican dos grandes grupos que son: Por una parte, los trabajos escritos, tales como ensayos, trabajos y aportes personales, que hacen parte de una educación basada en la innovación, complementarias a todo proceso educativo, sin embargo su aplicabilidad debería sustentarse en técnicas mas cualitativas como exposiciones sucesivas que tienen diferentes puntos de vista acerca de un mismo tema o problema, que puede o no ser seguida de discusiones; exposiciones orales de un grupo de estudiantes sobre diferentes aspectos de un mismo tema o problema, proporcionando al estudiante información integral importante; grupos de discusión, que se constituyen por excelencia como la estrategia mas común, donde un grupo reducido trata un tema o problema en discusión libre e informal y el seminario, en el cual se estudia un tema

intensivamente en varias sesiones en las que todos participan aportando sus indagaciones.

Todas estas técnicas anteriormente mencionadas, permiten un intercambio de experiencias, de diferentes puntos de vista, de conocimientos, resolver problemas y eventualmente la toma de decisiones.

Cuadro 6. Actualización en el Campo Pedagógico y/o Metodológico

RESPUESTA	FRECUENCIA	%
SI	10	100
NO	0	0
TOTAL	10	100,0

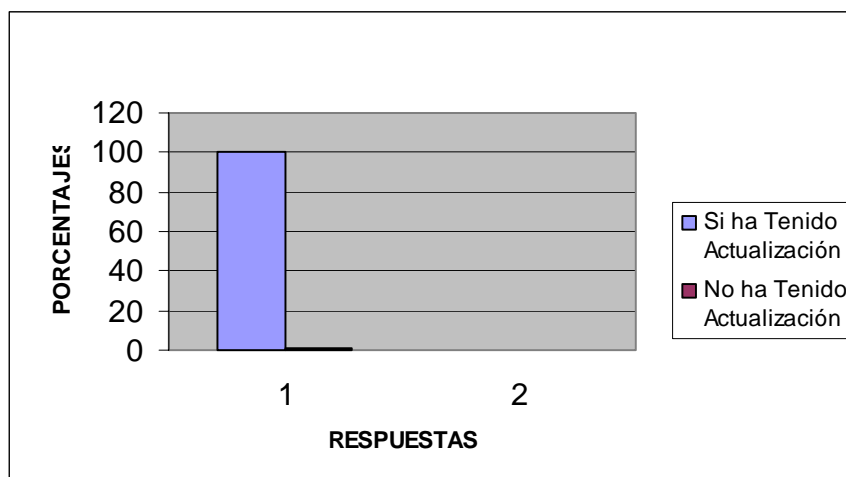


Gráfico 5. Actualización en el Campo Pedagógico y/o Metodológico

Todos los docentes de la especialización, afirman tener actualizaciones en el campo pedagógico y/o de metodologías, sustentados en estudios de postgrado a nivel de maestrías y doctoral, lo cual permite dilucidar que poseen amplia experiencia y conocimiento, todo esto permite que la calidad de la docencia universitaria de esta Universidad, desde este punto de vista, este vinculada a aspectos de efectividad, eficiencia, eficacia, disponibilidad de los recursos humanos y técnicos, procesos, y relevancia para la mejora, que se traducen en la calidad de la función docente para posteriores avances.

Continuando con la presentación de resultados, se pasa al Manual de Códigos, que se constituye en la descripción y análisis de corte cualitativo así:

Cuadro 7. Manual de Códigos

Opinión de los estudiantes acerca de los procesos metodológicos utilizados en la Especialización en Docencia Universitaria.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	TENDENCIA	TESTIMONIO
Metodología	Tradicional	Repetitivas	"Muy tradicional, ambigua y repetitiva..."
		Teóricas	" Se deberían utilizar métodos mas objetivos, menos teóricos" " Muy técnicas y poco flexibles, la práctica se maneja en un porcentaje mínimo"
	Innovadora		" Algunos manejan el constructivismo y grupos cooperativos"
Referente Pedagógico	Constructivismo		"La mayoría utiliza la pedagogía constructivista"
Características Metodológicas	Flexibilidad y Concertación		"Deberían estar orientadas en una propuesta flexible y fundamentada en la concertación"
	Metodologías Practicas		"Además del manejo teórico, la metodología debería ser mas practica y aplicable"
Recursos Didácticos	Nuevas tecnologías	Proyector de Opacos, Videos, Video Beam	"Utilizan proyector de opacos, video Beam"
	Material Impreso	Guías y Textos Bibliográficos	"Utilizan videos, guías, textos"
Estrategias	Tradicionales		"Las estrategias metodológicas son tradicionales, queriendo ser innovadoras, pero al final caen en lo mismo"
	Problematizadoras		"Son muy pocas"

Teniendo en cuenta las diferentes encuestas manejadas para sondear la opinión de los estudiantes de la Especialización, En relación a los procesos metodológicos utilizados, la comunidad estudiantil, afirma que estos son tradicionales, enmarcadas en la repetición y la teorización, en términos de practicar los nuevos conocimientos y la inexistencia de una visión global para su aplicación, poca

preparación de los académicos en el tema de las metodologías innovadoras, falta de técnicas de aula-taller, sin embargo existen algunos estudiantes que opinan que la metodología esta basada en el constructivismo. Se cree que la metodología empleada por los profesores debe ser flexible y concertada con los estudiantes, esto con el fin de que haya una mejor apropiación de los contenidos, así como implementar un proceso más práctico encaminado en el contexto problematizador, donde el estudiante puede generar una transformación activa del nuevo conocimiento.

En cuanto a recursos didácticos se afirma usar algunas nuevas tecnologías respecto a los temas abordados en cada modulo, como son el Video, Video Beam, y Proyector de opacos. En su concepto, se buscan las alternativas más fáciles de trabajo, sin embargo en muchas ocasiones estas ayudas educativas se utilizan muy regularmente, impidiendo así un desarrollo óptimo en términos de autoconocimiento y libertad para el aprendizaje. Por el contrario muchos profesores han adoptado como parte de sus recursos didácticos, la entrega de material impreso y guías para desarrollarlas en clase, que poco ayudan al estudiante a aprender, a identificar contradicciones y analizar resultados, donde el docente verifique el conocimiento de los estudiantes, variando el ritmo de la clase y promoviendo la participación de los estudiantes a través de estos recursos. Finalmente, las estrategias didácticas, se caracterizan porque buscan guiar una relación que permita afianzar conductas predeterminadas y tradicionalistas, pretenden ser innovadoras en ciertos aspectos, proporcionando un trayecto lineal, calculado, predecible y controlable, mas sin embargo algunos estudiantes ven en sus profesores el empleo de algunas estrategias problematizadoras que no se especifican claramente.

Una pregunta interesante que surgió de las distintas entrevistas a estudiantes, fue cómo detectar cuando algo ha sido aprendido, en otras palabras, ¿cuándo aprendo? Entendido en el sentido de cuando un conocimiento es capaz de modificar o adquirir una determinada práctica, enmarcada dentro de un determinado dominio, los tests y demás pruebas escritas que se aplican escasamente en algunos módulos no sirven para medir autonomía o el grado de conocimiento adquirido, sino la memorización de conocimientos, detectándose dificultades en cuanto a los contenidos académicos, en muchos casos están predeterminados, son poco flexibles y no apuntan al desarrollo de la personalidad y la reflexión. Como decía Kant, la emancipación es la capacidad de servirse de la propia razón sin indicaciones de un tercero. Se plantea llevar a los estudiantes a un punto en que los profesores no se harían necesarios. Hay algunos que piensan que sería bueno primero entregar conocimientos y luego en una etapa más avanzada dar espacios de autonomía y de practicidad, lo que sucede es que para esta perspectiva, este método no apuntaría realmente a apoyar la autonomía, pues hay que tratar a los alumnos como si ya fueran autónomos.

Nuestro punto de vista. Teniendo en cuenta las diferentes observaciones realizadas a manera de diarios de campo y observación directa, para sondear las diferentes metodologías y referentes teóricos utilizados por los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria, se referencian a continuación:

Cuadro 8. Formato de observación participante para evaluar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

PASOS	EVIDENCIAS	JUICIO VALORATIVO
1. Identificación de la población destinataria	<i>"El docente indaga acerca de las profesiones de cada estudiante, para observar el grado de preparación académica"</i>	<i>"El docente realiza la Identificación previa de su población estudiantil "</i>
2. Definición de los objetivos del curso		<i>"El Docente no define claramente los objetivos que se persiguen a través de este modulo, y en ocasiones solo se hace en el final del mismo"</i>
3. Definición de los métodos pedagógicos		<i>"No se define ante los estudiantes el método pedagógico a seguir"</i>
4. Identificación de las actividades, tareas y ejercicios claves	<i>"El docente informa y entrega el programa académico, donde referencia las actividades y ejercicios en clase"</i>	<i>"El Docente y Estudiante, analizan y concretan actividades"</i>
5. Identificación de medios y recursos		<i>"Los medios y recursos tecnológicos como proyector de opacos, video Beam y videos, son utilizados muy regularmente"</i>
6. Diseño de los problemas y casos de estudio.		<i>"No se toma un problema o caso específico, para su respectivo análisis y estudio"</i>
7. Elaboración del trabajo.	<i>"Se delimitan grupos de estudiantes para realizar trabajos en clase o fuera de ella"</i>	<i>"Los trabajos asignados son entregados en el transcurso o al finalizar el modulo"</i>
8. Diseño de propuestas e instrumentos de evaluación	<i>"Las socializaciones se realizan al final del modulo, con el propósito de afianzar la autoevaluación crítica del desempeño académico"</i>	<i>"El docente también interviene en este proceso, pone en común su punto de vista"</i>
9. Definición del papel de los profesores y elaboración de guías		<i>"El docente realiza el acompañamiento en clase, sin embargo este proceso no se presenta por fuera de esta"</i>
10. Centrar los procesos docentes en el estudiante		<i>"El docente desarrolla su clase independientemente de la heterogeneidad de los estudiantes"</i>

Se puede afirmar que este modelo no se desarrolla en su totalidad, ya que desarrolla solo algunos pasos, identificados anteriormente; impidiendo así su implementación y el reconocimiento por parte de los estudiantes, como estrategia innovadora.

Cuadro 9. Formato de observación participante para evaluar la Investigación Educativa

ETAPAS	EVIDENCIAS	JUICIO VALORATIVO
1. Delimitación del problema de investigación.		<i>“No se toma la investigación como el medio, para abordar la temática de estudio en el aula”</i>
2. Construcción de los modelos que permitan el desarrollo de la investigación		<i>“Este paso no se da, ya que la etapa anterior tampoco se cumple”</i>
3. Participación de estudiante-profesor en los problemas investigativos		<i>“El docente no comparte sus avances investigativos con los estudiantes, sino que sus investigaciones se realizan de manera aislada”</i>
4. Colaboración activa del docente al estudiante, con una finalidad formativa		<i>“el docente expone su clase ante los estudiantes, les colabora en sus actividades, mas no lo hace con el fin de profundizar futuras investigaciones”</i>
5. Evaluación del proceso investigativo		<i>“No se da”</i>

La investigación educativa, enmarcada en los anteriores pasos para desarrollarse en clase a nivel de cada modulo, no se presenta como una estrategia innovadora constante y permanente, solo se hizo evidente en la estructuración de cada proyecto de grado, apoyado en los módulos de investigación cualitativa y cuantitativa en los cuales, cada grupo de estudiantes fue autónomo desde su inicio en la investigación y construcción del mismo.

Cuadro 10. Formato de observación participante para evaluar la Enseñanza Problemática

ETAPAS	EVIDENCIAS	JUICIO VALORATIVO
1. Determinación de la relación objetivos-contenidos en el nivel de preparación		<i>“El docente no centra su atención en el grado de preparación de los estudiantes”</i>
2. Estructuración de los componentes académicos e investigativos		<i>“El docente relaciona lo académico e investigativo en forma independiente”</i>
3. Transformación de la situación problemática en problema docente.		<i>“No hay un conocimiento integrado que relacione las situaciones problemáticas como problema docente”</i>
4. Preparación profesional docente adecuada	<i>Amplio dominio de la temática desarrollada en clase</i>	<i>“La formación académica del docente esta acorde al nivel académico que exige la Especialización”</i>
5. Motivación en el proceso profesional docente	<i>Se colabora constantemente al estudiante en el desarrollo de actividades e inquietudes que afloran en la clase</i>	<i>“Existe constante apoyo por parte del docente al estudiante”</i>
6. Ejecución de procesos básicos en la enseñanza problemática		<i>“No hay una definición de una situación problemática, por o tanto este paso no se da”</i>
7. Planteamiento de tareas y preguntas problemáticas		<i>“No existe el planteamiento serio de preguntas problemáticas, encaminadas a buscar la trascendencia académica”</i>
8. Técnicas inductivas al conocimiento		<i>“ No se da”</i>
9. Creación de ambientes de cuestionamiento académico	<i>El docente facilita espacios para el análisis y el cuestionamiento, en términos de aclarar dudas inmediatas del tema de clase</i>	<i>“El debate es abierto con todos los estudiantes existiendo aportes individuales relevantes”</i>
10. Tratamiento de ideas y preguntas encaminadas al proceso evaluativo		<i>“No se da”</i>

Se observa la poca aplicabilidad de esta estrategia, posiblemente por falta de un perfeccionamiento curricular que relacione mas estas practicas innovadoras, con el fin de buscar una claridad metodológica, para su fácil comprensión y aplicación para con los estudiantes; no obstante, algunas de las etapas de la Enseñanza

Problemática, se evidencian no solo en lo curricular, sino también en el espíritu crítico y reflexivo de los estudiantes con respecto a los diferentes temas abordados

Cuadro 11. Formato de observación participante para evaluar la Clase Expositiva Tradicional.

ETAPAS	EVIDENCIAS	JUICIO VALORATIVO
1. Identificación lineal de un modelo de planeación anterior para el desarrollo de la clase	<i>El docente tiene identificado un modelo pedagógico con antelación</i>	<i>“El docente defiende su modelo sin ser flexible en su implementación”</i>
2. Determinación de objetivos conductuales predeterminados	<i>Los objetivos planteados en el programa académico y de contenidos para desarrollarse en clases</i>	<i>“El docente no discrimina los objetivos propuestos al inicio de clase, los toma como integrales en el desarrollo del curso”</i>
3. La clase se plantea para capacitar, informar y controlar.	<i>El control de lecturas y material impreso asignado</i>	<i>“La información que facilita el docente es graduada y ajustada a la temática a estudiar”</i>
4. Se promueve el desarrollo de pruebas evaluativas		<i>“Se promueve la autoevaluación y la coevaluación”</i>
5. Actitud docente pasiva de causa-efecto		<i>“El docente asume una postura abierta al debate con los estudiantes”</i>
6. Delimitación docente de los contenidos a evaluar		<i>“El docente concierne el modo de evaluación con los estudiantes”</i>
7. Rigidez en el conocimiento		<i>“El conocimiento es flexible, inacabado y da lugar a diversos comentarios y aportes personales”</i>
8. Participación estudiantil limitada		<i>“ Participación activa y autocrítica en algunos casos”</i>
9. Evaluación sancionatoria y controladora		<i>“No se da”</i>
10. Verificación de objetivos propuestos		<i>“No se da”</i>

Esta metodología, basada en los procesos o modelos academicistas, no se evidencia, como se planteaba en la tesis principal de este trabajo, los procesos no se centran en la memorización de conceptos, ni en la selección de un tipo de saber canónico. No se considera, entonces, que los procesos metodológicos sean tradicionalistas, sino que ellos deben asimilarse a una comprensión previa de muchas temáticas, parece ser que la comunidad estudiantil no identifica claramente las metodologías y Modelos pedagógicos que utilizan los docentes de esta especialización. Para muchos aún siguen siendo tradicionales y transmisionistas, sin tener en cuenta que estas suponen un corpus amplio de temáticas y requieren varios espacios de actividad para ser vislumbradas y de esta manera ser consecuentes con la concepción curricular que la Universidad propone, a través de sus docentes. A nuestro juicio, se han adoptado principios de varios modelos pedagógicos que, buscan desarrollar las estructuras cognitivas en el estudiante enmarcadas dentro de una concepción innovadora, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento; situación que aún no ha sido asumida por los futuros especialistas.

En este punto nos damos cuenta que existe dificultad a la hora de identificar los tipos de modelos pedagógicos y referentes teóricos que se implementan en los diferentes módulos, posiblemente esté dado por la falta de aplicación del eje generador que relacione un modelo pedagógico identificable, a través del cual se defina una función de soporte y estructura. Ahora bien, desde la perspectiva conceptual, éste permitirá centrar el trabajo en el aula porque indica y enmarca de cierto modo, la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase, permitiendo clarificar y organizar el trabajo académico, optimizar y potenciar las tareas que deben afrontar estudiantes y profesores. La anterior tesis evidencia una vez más que el peso educativo recae en las metodologías utilizadas y no en la revisión de los propósitos y los contenidos curriculares.

Además, los estudiantes han mal interpretado la concepción de una metodología innovadora con la realización de prácticas de campo o extrauniversitarias. Para muchos lo innovador radica en actividades lúdico recreativas, que favorezcan el aprendizaje significativo, sin tener en cuenta lo que significa innovar. En este sentido Julián De Zubiría señala que enseñar representa una acción psico-social que implica, frecuentemente, la comunicación verbal con el estudiante, con el objetivo de informarle acerca de lo que debe realizar en clase o fuera de ella; recordarle lo que él ya sabe o debería saber; dirigir su atención y provocar acciones, orientando su pensamiento hacia determinadas áreas del conocimiento humano, preparándole finalmente, condiciones óptimas para la escogencia de otros valores e ideales. Con lo que se llega a concluir que la metodología de enseñanza corre siempre el riesgo de verse sumergida, simultáneamente, por la abundancia de información y por la incapacidad de ser comunicada al estudiante para su valoración crítica en el contexto educativo.

¿QUÉ SE DEBE MEJORAR?

Del análisis de estos datos y de nuestra experiencia en actividades de observación participante, llegamos al convencimiento de que, cuando se habla de innovar en educación con el fin de mejorar la calidad educativa de los estudiantes en la universidad, resulta crítico focalizar los problemas y dificultades básicas. Parece claro que dentro de los problemas que tiene la enseñanza universitaria en nuestro medio, lo metodológico y lo paradigmático son importantes, pero no los más importantes. En los terrenos pedagógicos y didácticos parecen existir facetas con problemas más graves. En todo caso, resulta evidente que la mejora sustancial de la enseñanza requiere la cooperación conjunta de la comunidad educativa y de la mayor interacción que pueda existir entre lo que se desea enseñar y como se puede enseñar.

El aporte de nuestro trabajo debe ir enfocado sobre todo a diagnosticar e identificar bien las metodologías que implementan los docentes de Especialización en Docencia Universitaria, así como detectar los referentes pedagógicos utilizados para su valoración crítica en su contexto educativo, con el fin de proponer alternativas acordes con el plan universitario problematizador de la universidad, ya que, no solo se deben hacer aportes teóricos en la construcción de un modelo académico que no será aplicado, sino por el contrario, sacarle la mayor ventaja posible con un fin único: La mejora de la educación universitaria de nuestra región. Debemos convencernos de que la mejor manera de conseguir el máximo nivel de aprendizaje de los estudiantes al final del proceso, supone tener en cuenta su punto de partida y comprobar de manera continuada que los escolares del proceso se van superando adecuadamente. Si no se superan, hay que sugerir al estudiante que tiene que superar y cómo lo puede intentar. Desentenderse en algunos casos o atender poco a este proceso formador continuado es una opción didáctica ineficaz.

ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA

En la práctica de la educación, es cada profesor el único que puede elegir y diseñar sus estrategias didácticas y modelos pedagógicos concretos, contextualizados de manera adecuada a la situación de los estudiantes, la disciplina, el nivel, los contenidos concretos y otros aspectos diversos. La investigación ha mostrado que cuando no existe un claro eje generador que relacione un modelo pedagógico identificable, no se puede definir una función de soporte y estructura que permita centrar el trabajo en el aula para que indique las diferentes temáticas sobre las cuales girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase; todo esto permitirá clarificar y organizar el trabajo académico, optimizar y sobre todo repotenciar las tareas que deben afrontar los nuevos especialistas y profesores en los nuevos contextos académicos innovadores.

Existen ciertas prácticas y estrategias que, con carácter general, suelen ser útiles para llevar a cabo una innovación educativa que responda a los esquemas de calidad y coherencia pedagógica que aquí hemos pretendido defender. Algunas de estas prácticas y estrategias son las siguientes:

1. Ajustar las metodologías empleadas por los docentes de la especialización en Docencia Universitaria

Los profesores deben analizar críticamente cuando aplican sus metodologías, para que estas sean claras y fácilmente comprendidas por los estudiantes, con el fin de no generar falsos criterios que están en detrimento de la imagen que ha ganado a través de muchos años la Universidad de Nariño en sus programas de postgrado.

2. Establecer de manera clara y precisa con los estudiantes las diferentes metodologías a implementar

Conviene potenciar el diálogo fructífero con los estudiantes, para definir que recursos y estrategias se pretenden poner en práctica con el fin de lograr un aprendizaje más significativo y aplicable a los nuevos retos que afrontarán los nuevos especialistas en su función como docentes.

3. Proporcionar una formación efectiva en campos más prácticos

Es imprescindible que el programa de Docencia Universitaria implemente las prácticas docentes con el único fin de aplicar todos los criterios y paradigmas estudiados en todo el transcurso del curso, aprovechando la ventaja de tener una amplia gama de profesionales en diferentes campos y su contacto con los programas de pregrado de la misma universidad, para que se favorezca, su injerencia en la vida dentro de un contexto social, económico- político, cultural, nacional y regional.

4. Reflexionar en profundidad sobre los resultados obtenidos en las promociones anteriores de Docencia Universitaria

Se terminan estas reflexiones sugiriendo la viabilidad de un estudio que recoja las diferentes opiniones y sugerencias de los egresados de este programa, para sondear el impacto que han tenido en la comunidad y confrontar si su formación académica se complementa o consolida con su propia práctica para lograr su diversificación y su transformación en el ámbito de calidad, eficiencia, pertinencia y equidad.

CONCLUSIONES

- Las metodologías que implementan los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, están caracterizadas por buscar una formación integral, acorde con los principios curriculares e innovadores propios del programa, lo cual esta encaminado al mejoramiento continuo de la especialización.
- En la Especialización en Docencia Universitaria, se han adoptado principios de varios modelos pedagógicos, tales como el Constructivismo, Aprendizaje para la Comprensión, Teoría crítica de la Investigación educativa, entre otros; que buscan desarrollar las estructuras cognitivas en el estudiante enmarcadas dentro de una concepción innovadora, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio conocimiento.
- Se deben impulsar innovaciones metodológicas que propicien el desarrollo de habilidades y competencias requeridas en la sociedad del conocimiento, tales como, expresión oral y escrita, destrezas computacionales, capacidad de aprender por cuenta propia, creatividad, conocimiento y comprensión del mundo, espíritu crítico e innovador y capacidad para asumir tareas de conducción y de trabajo en equipo.
- Se pudo caracterizar las metodologías que implementan los docentes de Especialización en Docencia Universitaria, proponiendo algunas prácticas y estrategias alternativas acordes con el plan universitario problematizador.
- La practicidad de los conocimientos adquiridos, debe ser una forma de complementar los paradigmas teóricos e innovadores que manifiesta tener la Universidad de Nariño en su plan curricular.
- Existe una escasa visión de largo plazo, en la cual la educación ha perdido la noción del rol de aprendizaje de la Universidad ya que se la ve como sólo un paso para ampliar las posibilidades económico-laborales. La decisión vocacional de los estudiantes no se halla vinculada con el tema del autoconocimiento, y prioriza el “conocer” antes que “conocerse”.

RECOMENDACIONES

- Teniendo en cuenta que La Especialización en Docencia Universitaria, se desarrolla al interior de la Facultad de Educación, debe implementar la practica docente universitaria, aprovechando la ventaja de tener una amplia gama de profesionales en diferentes campos y su contacto con los programas de pregrado de la misma universidad, para generar una mayor transformación del nuevo entorno educativo, basado en criterios de calidad, equidad y eficiencia.
- Los docentes de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, deben impartir claramente las metodologías que manifiestan desarrollar en ámbitos innovadores, de una forma más clara, para que los nuevos especialistas muestren un aprendizaje significativo más real.
- Hacer participativo el trabajo en el aula de clase no permitiendo que el maestro monopolice la palabra, es prácticamente en el diálogo de saberes, en la interacción del conocimiento donde se dan aprendizajes autónomos y significativos que propicien el debate, la discusión y la duda.
- Actualización permanente de los profesores, esto con el fin de conocer los avances científicos y tecnológico. Un maestro que no se actualiza está diciendo mentiras a los estudiantes; cada tres años los conocimientos se vuelven obsoletos, lo que obliga al docente a estar al día en los avances científicos y pedagógicos.

BIBLIOGRAFÍA

BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la Comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001. 101 p.

CALVACHI ZARAMA, Adriana y Calvachi Zarama Doris. Tesis: Estrategias Didácticas y su Incidencia en el Desarrollo del Espíritu Investigativo de los Estudiantes del Programa de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño. Universidad de Nariño. Pasto 2003. 158 p.

CASTEJÓN, J.L.; VERA, M.I. y CARDA, R.M. La Calidad de la Enseñanza Universitaria como Investigación Educativa", 2º Jornadas de Didáctica Universitaria. Madrid: Consejo de Universidades, 1991. 250 p.

CINDA. Pedagogía Universitaria en América Latina. Conceptualización de la Función Docente Universitaria. 1988.

CHARLES, Christine. Guía Práctica para el Currículo y la Instrucción. Buenos Aires. Argentina. 1989. 210 p.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. La Evaluación Externa en el Contexto de la Acreditación en Colombia. Santa fé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 1.998. 60 p.

DE JUAN, J. Introducción a la Enseñanza Universitaria. Didáctica para la Formación del Profesorado. Madrid: DYKINSON, 1996. 162 p.

DONNER RS., BICKLEY H. Aprendizaje Basado en Problemas en la Educación Médica en América. Nueva York: Bull Med Libr Assoc, 1993. 308 p.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mcwraw-hill, 1994. 307 p.

GOYES MORENO, Isabel y USCATEGUI DE JIMÉNEZ, Mireya. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2000. 181 p.

<http://www.oei.es/rifad4.htm>

LASSO LÓPEZ, Martha Alicia. Curso de Docencia Universitaria. Modulo II. Sistemas de Aprendizaje Aplicados a la Educación Post-secundaria. Pasto: UDENAR, 1992.

LAFOURCADE, Pedro. El Docente como Educador de Estrategias Orientadoras del Aprendizaje. Bogotá. 1981. 155 p.

MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago, Chile: Anaya. 1989.

NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México: Kapelusz. 4 Ed., 1985. 189 p.

POLYA G. Cómo Plantear y Resolver Problemas en Educación. México: Trillas. 9 Ed., 1985. 173 p.

REPÚBLICA DEL COLOMBIA. Constitución Política de Colombia. Bogotá: 1991.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación. Bogota: Ministerio de Educación Nacional, 1997.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. 188 p.

UNESCO. Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, París 5 – 9 de Octubre de 1998.

www.udenar.edu.co/vipri/

PROPUESTA

PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA EN EL
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA
UNIVERSIDAD DE NARIÑO

AUTORES

JAIRO ALBERTO GÓMEZ CUASPUD
PACO LUÍS TORO SILVA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2005

PROPUESTA PARA LA MEJORA DEL TRABAJO EN EL AULA EN EL PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

PRESENTACIÓN

La presente propuesta de mejora del trabajo de aula pretende consolidar unas bases fundamentales para enfrentar las nuevas tendencias de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas por una expansión incontrolable del conocimiento en los distintos saberes y contextos. El crecimiento de la información, hace cada vez más difícil dominarla, aún para los expertos, con el agravante en educación, que esta información no genera análisis investigativo y mucho menos toma de decisiones. Esto ha puesto al descubierto una marcada incapacidad de algunos docentes para hacer un buen uso de las diferentes metodologías innovadoras, que son la base de todo proceso formativo a cualquier nivel del conocimiento. De tal forma, que es imperativo para la educación, encontrar caminos que conjuguen los diferentes saberes o ciencias, es decir, que le permitan al estudiante aprender a pensar en forma global, y a discernir entre la información provechosa y de calidad que le permita abordar los diferentes problemas de forma que pueda construir su propio conocimiento de forma significativa.

Compartimos el convencimiento de que el principal problema, que afecta la formación de los nuevos especialistas en Docencia Universitaria, lo constituye la dificultad en adquirir la lógica del pensamiento holístico, la interdisciplinariedad y las competencias en el nuevo rol docente a nivel universitario, libres de las perspectivas educacionales tradicionalistas.

OBJETIVOS

Objetivo General:

- Desarrollar el seminario “Metodologías innovadoras para la educación superior” con el fin de actualizar y mejorar el trabajo de aula de los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño,.

Objetivos Específicos:

- Abordar las diferentes temáticas y los enfoques mas relevantes en el campo de las metodologías innovadoras para la educación superior.
- Aplicar de manera lúdico-práctica, los diferentes pasos para el desarrollo y aplicación de las metodologías innovadoras.

JUSTIFICACIÓN

La educación se ha transformado. En efecto, el avance acelerado de los conocimientos científicos y sus aplicaciones tecnológicas en la dimensión productiva y de la vida cotidiana, la masificación de la cultura, su simbolización, y socialización a través de múltiples circuitos de comunicación, han provocado un cambio profundo en los paradigmas educativos tradicionales.

La necesidad de abordar las diferentes temáticas y los enfoques más relevantes en el campo de las metodologías innovadoras para la educación superior, lleva a la implementación de una propuesta para la mejora del trabajo en el aula en el programa de especialización en Docencia Universitaria de la universidad de Nariño

MARCO EPISTEMOLÓGICO

Cualificación Pedagógica de Docentes Universitarios Colombianos. Llevamos mucho tiempo desde que los encuentros de maestros se vienen efectuando con el fin de abordar la problemática que plantea su cualificación en nuestro país. El primero, promovido por el Consejo Nacional de Rectores Universitarios se realizó en 1961; y a partir de éste han sido muchos los encuentros realizados en el país, en el departamento de Nariño y el municipio de Pasto. En las memorias de estos se han encontrado cinco temas abordados: formación profesional y saber por enseñar, práctica profesional, investigación, relación con la comunidad y pedagogía, esta última, pedagogía, “ha sido el problema mas débilmente tratado, la pedagogía como objeto de estudio y desarrollo estuvo ausente. Se ha trabajado mas en torno a las ciencias de la educación”

En efecto, una caracterización del modelo actual de formación de los educadores en el país muestra un eje de articulación alrededor de las denominadas Ciencias de la Educación. A partir de 1966 esto se hace explícito, quedando la pedagogía y la didáctica subsumidas en aquellas como saberes de segundo orden. En la práctica, cuando la pedagogía y la didáctica no fueron abiertamente desdeñadas, la primera fue asimilada a una psicología educativa y la segunda a la tecnología educativa en algunos casos o a un compendio de destrezas que en el tiempo se han encontrado útiles para enseñar los saberes (aunque más frecuentemente a una reglas para administrar aulas mientras literalmente se dictan notas simplificadas o vulgarizadas sobre los saberes).

Las universidades, hoy responsables de la cualificación de los docentes, han recibido críticas a su tradicionalismo, queriendo decir con ello su poca permeabilidad al cambio y a las adecuaciones para responder a las necesidades sociales y al desarrollo de los diferentes saberes. Es posible que la falla radica en la ausencia de formación e investigación pedagógicas, en la experimentación o

puesta a prueba de modelos pedagógicos alternativos. Se ha señalado que “ante el enfoque del conocimiento de la ciencia integrada, no hay facultades de educación que estén abordando y formando docentes para atender su enseñanza”. A esta observación se agrega que existen programas aprobados por el ICFES para saberes que no se enseñan desagregados³².

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

Con el propósito de colaborar en el desarrollo de una educación mas actual y ubicada en los contextos de innovación educativa para logara un aprendizaje significativo, se pretende sentar las bases teóricas mas relevantes para la consecución de dicho fin, de la siguiente forma:

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA INNOVACIÓN

La adopción de una concepción flexible de las políticas de desarrollo curricular, la necesidad de emitir respuestas pertinentes a las demandas de formación tanto a nivel profesional como de los niveles de postgraduados, lo cual supone una estructura académico-administrativa flexible que potencie oportunamente una oferta de calidad y la formación integral de sus estudiantes, busca adoptar en la universidad la noción de un currículo flexible, que deberá conducir a lo que Moreno alude como la implicación de "... reorganizar los diferentes saberes que circulan dentro de la institución para que en su interior se dé un diálogo constructivo. (...)³³. El reordenamiento de los saberes debe entenderse como un movimiento hacia la integración y la interdisciplinariedad, que la universidad se pregunte cuál debe ser el aporte de los saberes en el diseño de los planes de estudio". En el mismo sentido la Universidad asume, dentro del respeto por su autonomía y la de las demás instituciones del Sistema Educativo Nacional, procesos de cooperación que permitan formas igualmente flexibles para el intercambio entre ellas de sus estudiantes, docentes y personal administrativo, en el marco del desarrollo de funciones institucionales. Consecuente con ello, la Universidad define sus lineamientos curriculares en función de los pilares de su ejercicio: docencia, investigación y proyección social.

Centrándonos en lo referente a la Docencia Universitaria, involucra todo el quehacer de la universidad, incluyendo por supuesto, un cambio en la pedagogía universitaria, en las didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la disciplinas, en los cambios necesarios de los sistemas evaluativos, en la incorporación de la tecnología de punta enfocada hacia los procesos educativos como aulas

³² MEN. Icfes, www.mineducacion.edu.co/

³³ GRUPO DE LAS DIEZ UNIVERSIDADES: Características de Calidad hacia una Universidad Autorregulada. Documento de Referencia para las Universidades. Febrero de 1.996

inteligentes, bibliotecas virtuales que permitan de una u otra manera la formación de un carácter crítico, científico, democrático y capacitado para adaptarse a las constantes evoluciones del conocimiento, la cultura y la sociedad. Para lograr estos cambios la universidad ha incrementado el número de docentes que se encuentran en programas de formación de posgrado, con el fin de reforzar el staf de investigadores, quienes habrán de prestar un excelente servicio tanto en la docencia como en la investigación, a partir de la conformación de Grupos de Investigación de Excelencia³⁴.

Teoría Curricular. El cambio tecnológico explica hoy más de la mitad del crecimiento tanto en los países desarrollados como en aquellos que han seguido estrategias comerciales abiertas, reconociéndose su papel como motor en el conocimiento y sus límites más inmediatos en la escasez de talentos humanos con una formación flexible que potencie sus capacidades para mantenerse a la vanguardia de la innovación.

- **Un nuevo concepto de docencia universitaria.** En la década de 1980 a 1990 se reconoció en América Latina que la función docente universitaria implica, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la sala de clases, un conjunto complejo de procesos y acciones que incluyen: la formulación de políticas docentes, la definición de concepciones curriculares, la definición de los perfiles profesionales y del campo ocupacional de los egresados, la selección de los estudiantes, la evaluación y supervisión de los aprendizajes y del proceso educativo en su conjunto y –por supuesto- el perfeccionamiento y actualización de los profesores.

- **La necesidad de innovar en la educación universitaria.** Los factores que hoy presionan y exigen el cambio en las universidades tienen su origen en los grandes procesos sociales, económicos y culturales del mundo actual, las necesidades y exigencias vinculadas a los nuevos conceptos del desarrollo personal y los derechos individuales, el rápido desarrollo del conocimiento –en especial la ciencia y la tecnología- y el importante avance logrado en los últimos años por la psicología y por la pedagogía. A continuación se presenta una breve descripción de algunos de esos factores y de los cambios que estos exigen.

- **Demandas que surgen del avance científico tecnológico.** Los fenómenos se estudian cada vez con una mayor variedad de enfoques metodológicos; las respuestas son más complejas y multifacéticas y en muchos casos se constata que no existen respuestas únicas. En consecuencia, la clase expositiva tradicional es obviamente insuficiente y tiene que ser complementada con otros medios, procedimientos y metodologías. El avance tecnológico y la interconexión de las

³⁴ Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. Hacia una Agenda de Transformación de la Educación Superior: Planteamientos y Recomendaciones. Bogotá: 1.997

ciencias hacen necesario el uso de simuladores y de metodologías que generen procesos heurísticos para provocar aprendizajes complejos. La velocidad del cambio científico y tecnológico “plantea la necesidad de establecer un proceso de educación permanente con currículos recurrentes que dejen siempre abierta la posibilidad de una continua actualización”³⁵.

- **Demandas de nuevos roles profesionales y de la interdisciplinariedad.** El medio laboral cada vez más exige actuar en grupos multidisciplinarios y manejar conocimientos amplios que permitan interrelacionar disciplinas para abordar problemas complejos. La capacidad para especializarse y auto perfeccionarse constantemente en el empleo es una necesidad que obliga a una revisión curricular, tanto en términos de los perfiles y objetivos a lograr como de los procesos educativos para alcanzarlos³⁶.

MODELOS Y/O CORRIENTES DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Cuando se intenta abordar el estudio de innovaciones pedagógicas, desde diferentes corrientes de pensamiento pedagógico o metodológico en la educación universitaria, como es el caso del presente trabajo, se constata que es muy poca la información disponible sobre la pedagogía universitaria. Si bien es indudable que muchas de las universidades públicas y privadas Colombianas tienen una historia rica en experiencias, iniciativas y logros que han ido definiendo su bagaje y su perfil académico, son muy pocos los testimonios y menos los informes de estudios sistemáticos realizados para dar cuenta de ellos y de su impacto. Como se sabe, la comunidad académica en general recoge y escribe poco de lo que hace, y publica mucho menos; en el caso de la pedagogía universitaria también se comprueba que muchas buenas experiencias se han guardado en silencio y han pasado al olvido.

La educación ha sido objeto de reflexión para muchos filósofos desde la antigüedad hasta el siglo XX, pero quizás esto se intensifica y se sistematiza cuando la educación se generaliza mediante un sistema de enseñanza planeado, intencional y especializado, que propicia experiencias facilitadas para que los individuos se formen en la modernidad. Solo a partir del siglo XX la reflexión sobre la enseñanza, denominada pedagogía se desprende definitivamente de la filosofía y empieza a abrirse camino una disciplina propia con pretensiones de cientificidad, a partir de los clásicos promotores del movimiento pedagógico más importante del siglo XX autodenominado Escuela Nueva. Interesa, Así conocer los fenómenos relativos a la educación, presentes en la articulación de los procesos de enseñar y aprender a la luz de la relatividad probabilística del pensamiento científico contemporáneo, Esto lo iniciaremos de manera aproximativa, a partir de algunos

³⁵Informe Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Bogotá:1995

³⁶ Ibid. pág.36

de los modelos pedagógicos innovadores. De esta forma el desarrollo de esta unidad temática se planea abordar, desde los modelos pedagógicos según Rafael Flores Ochoa³⁷.

Modelo Conductista. Desde una visión conductista, el aprendizaje cooperativo funciona por la manera en que motiva a los estudiantes. El aprendizaje cooperativo ubica a quienes aprenden en situaciones en las que se dan recompensas grupales basándose en los desempeños individuales de los miembros de los grupos. Esto es similar al uso de emergentes grupales usados para la modificación de conductas, en los cuales toda la clase es recompensada por los esfuerzos colectivos de los miembros individuales. El aprendizaje cooperativo funciona porque los alumnos son recompensados por trabajar juntos. Este modelo es básicamente el de la fijación y control de objetivos, formulados con precisión y reforzados minuciosamente y se plantea para adquirir conocimiento, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los estudiantes.

Modelo del Romanticismo pedagógico. Sostiene que el contenido mas importante del desarrollo del estudiante es lo que produce de su interior, y por consiguiente es el centro, el eje de la educación es ese interior del estudiante. El ambiente pedagógico debe ser el mas flexible posible, para que el estudiante despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración. El docente debe liberarse, el mismo de los fetiches del alfabeto y de la disciplina, sin abandonar el orden, debe ser un amigo de la libre expresión y original.

Desarrollismo Pedagógico. La meta educativa es que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y el condiciones de cada uno, el maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en los estudiantes su acceso a las estructuras cognoscitivas de etapas superiores.

Pedagogía Socialista. Propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades en intereses del individuo. Tal desarrollo esta determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están unidos para garantizar el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico, así como el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del los estudiantes.

Modelo Constructivista. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun en el caso de que el docente acuda a una exposición magistral; pues esta no puede ser significativa

³⁷ FLOREZ Ochoa Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed McGraw Hill. Bogotá, 1994, pág 164 -167

si sus conceptos no encajan o se ensartan en los conceptos previos de los estudiantes. El propósito es facilitar y potenciar al máximo el procesamiento interior del estudiante. Las características principales de la acción constructivista son cuatro:

1. Se apoya en la estructura conceptual de cada estudiante, parte de las ideas y conceptos que el estudiante ya tiene.
2. Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en las estructuras mentales.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas, con el fin de ampliar su transferencia

INNOVACIONES METODOLÓGICAS Y ESTRATÉGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA FORTALECER LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Concepto de Innovación. Todo cambio no puede recibir el nombre de innovación. La innovación supone un cambio orientado y justificado, dentro de un Proyecto. Según Valenzuela³⁸ “Innovación educativa es un cambio deliberado y permanente en el tiempo, que introduce modificaciones significativas en el sistema de transferencia de conocimientos, actitudes, valores y destrezas, actuando sobre alguno o sobre todos los componentes de la función docente, con el fin de incrementar la calidad de su ser y de su operación.” De acuerdo con este autor, toda innovación supone una opción valórica y requiere de un contexto que le de soporte. Según Morrish³⁹: “Una innovación es una mejora que se puede medir, que es resultado de una elección y un desarrollo deliberados, que es duradera y no es probable que ocurra frecuentemente. Como proceso que obedece a un propósito, lo probable será que se relacione íntimamente con el desarrollo de la tecnología social de modo sustancial y no meramente por un cambio de aspecto llevado a cabo mediante la adopción de la jerga o términos técnicos de moda.”

Por su parte, Ferro dice que: “La innovación es un esfuerzo deliberado para mejorar una práctica, con relación a ciertos objetivos deseados. Implica la visión de un nuevo ser humano en un ambiente modificado e igualmente un proyecto de sociedad. En cada innovación, la finalidad misma de la educación está en juego.”

³⁸ VALENZUELA ROMMERG, Price. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1983. pág.61

³⁹ MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago, Chile: Anaya. 1989. pág 54.

Se requiere de una definición de consenso sobre el concepto de innovación pedagógica, que facilite en el futuro el trabajo de sistematización y la reflexión.

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Entre las políticas y estrategias que se han utilizado en América Latina para promover innovaciones específicas en la docencia universitaria se destacan las siguientes⁴⁰:

Estrategias de cambio individual del profesor. Las estrategias más frecuentes en América Latina para promover innovaciones en la docencia se basan en la capacitación pedagógica de los docentes, para la cual se emplean cursos o talleres y manuales u otros materiales. Un paso previo a la capacitación es la definición del perfil ideal del profesor universitario, que por lo general se expresa en términos de competencias técnicas deseables para un buen desempeño como docente.

Capacitación del docente: taller de microenseñanza. Una de las estrategias de capacitación utilizadas en la región para el mejoramiento del desempeño del docente en el ámbito específico de la sala de clases, es el llamado “taller de microenseñanza”. Éste es un tipo de perfeccionamiento pedagógico que se realiza mediante la observación crítica de un proceso de enseñanza-aprendizaje – usualmente sobre la base de registros en vídeo del desempeño de los propios participantes, para modificar comportamientos y actitudes y adquirir conocimientos y destrezas. Se aplica para el trabajo con grupos medianos y para el aprendizaje del uso de técnicas docentes de interacción directa y presencial entre el profesor y los estudiantes.

Capacitación del docente: el taller grupal de perfeccionamiento. Consiste en la revisión crítica de la propia práctica docente para generar un cambio, en forma colectiva y colaborativa. En este tipo de taller se busca generar autoconciencia acerca de la direccionalidad de la función docente y de su coherencia con la concepción curricular adoptada por cada profesor. Se investiga para descubrir los principios teóricos y valóricos que sustentan la práctica, con el fin de hacer explícitas las contradicciones y promover la coherencia entre teoría y práctica.

Cabe tener en cuenta que en esta propuesta se han tenido en cuenta, las estrategias mas relevantes que a continuación se relacionan

⁴⁰ ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES. México: junio de 2.000. pág.88

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

La conferencia mundial de educación médica en Edimburgo, sugirió⁴¹: “Integrar la educación en las ciencias y la práctica, utilizando el método de solución de problemas en escenarios clínicos y de la comunidad base del aprendizaje”, con lo que llevó a una metodología educativa que ha modificado sustancialmente la enseñanza de diferentes campos a nivel científico y social.

El ABP nace en la década de los sesenta en la universidad de McMaster (Canadá) como producto de la preocupación de un grupo de profesores, por articular la teoría y la práctica, el ser y el hacer, el conocimiento y el trabajo. De aquí se expande rápidamente por Norteamérica y Europa. De esta forma, en los estados Unidos fue la Universidad de Nuevo México la primera en cambiar su currículo tradicional por uno totalmente basado en problemas.

El ABP es una metodología educativa, que usa un problema concreto, real, como estímulo para el aprendizaje, siguiendo un proceso de razonamiento lógico y secuencial para obtener la solución. Existe abundante sustentación de estrategias, desde el campo de la ciencia de la educación. Para muchos, este método es realmente un proceso hipotético – deductivo cuya utilidad en el proceso de enseñar a razonar, se conoce desde mediados del siglo y se sustenta en los conceptos de Polya y Piaget. Ahora el problema – eje de la estrategia – se define como : “ un patrón de conducta, que se ve y se siente como algo inusual; que crea incertidumbre o ambigüedad y despierta interés o curiosidad. Resolver un problema lleva a construir una secuencia de operaciones que modifica el estado inicial del estado final”.

ENSEÑANZA PROBLÉMICA

Nuestra sociedad, aún dependiente, nos presenta unos pseudo valores que más bien deforman. Se trata entonces de contraponer a este problema una solución que consiste en la transformación mediante nuevos enfoques, concepciones, métodos y sistemas que garanticen una educación más formadora en la cual el individualismo, la ambición, la explotación, la posesión de bienes sean superados y en su reemplazo se instaure la libertad, el amor, la igualdad, la solidaridad, la paz y la justicia.

La crisis de la educación se refleja en la imposibilidad de unir la teoría con la práctica en una sociedad todavía de clases, en donde las élites de los que “piensan” y “tienen” van por un lado y la mayoría de los que sienten y sufren las

⁴¹ BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la Comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001

ideas impuestas van por otro camino. Por tanto se requiere un método que garantice la participación en el propio proceso de formación, la asimilación consciente de la realidad y los conocimientos acerca de ella, que desarrolle la capacidad creadora crítica e intuitiva de quien aprende. Que genere una actitud de búsqueda en forma científica, problematizando las concepciones tenidas como únicas y verdaderas, que conlleven a la formulación de modelos y estrategias destinadas a la solución de las necesidades concretas del hombre en su realidad concreta⁴².

Mediante la Enseñanza Problémica se logra señalar nuevos caminos para la auto determinación social y personal ya que tiende al desarrollo de una conciencia científica por medio del análisis y transformación de la relación objetiva hombre sociedad. Es la búsqueda de nuevos conocimientos indagando, inventando, creando en la realidad misma.

Al decir de muchos investigadores, para la instauración de cualquier enfoque metodológico es necesario partir de una adecuada infraestructura institucional y social que facilite el proceso, pero si esto no se da, entonces hay que partir de la transformación de tales conocimientos en el proceso mismo en este caso abordando un nuevo enfoque metodológico que favorezca dicha transformación. Se propone entonces variar el sistema tradicional de objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación por los de problemas, hipótesis, creación, reflejo, contradicción, etc. Categorías estas del conocimiento y la lógica dialéctica.

Al comparar los dos enfoques: Sistémico Tradicional y problémico podemos distinguir una contradicción evidente: Quien aprende repite conocimientos o desarrolla conocimientos; pero en el enfoque sistémico tradicional se evidencia el aprendizaje memorístico, repetitivo, dosificado y programado del maestro. Es una absolutización de la forma con la anulación del contenido; no se trabaja el conocimiento, sino que se mira desde fuera, por eso es que afirmamos que es idealista pues parte de una concepción general de la educación como lo podemos apreciar en los esquemas del modelo sistémico.

El solo conocimiento de la Enseñanza problémica no es suficiente para su instauración, es necesario abordar mas investigaciones experimentales y de comprobación de resultados. Al tiempo que se conocen los fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la enseñanza Problémica es indispensable analizar los contenidos de los programas y adecuarlos al enfoque problémico teniendo en cuenta la lógica de cada asignatura, el estilo de

⁴² NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México : Kapelusz. 4 Ed., 1985. 189 p.

aprendizaje individual, el diagnóstico de los conocimientos, las habilidades y los hábitos del trabajo mental de los alumnos⁴³.

El punto de partida para el nuevo procedimiento es el planteamiento de la Situación problémica, esto requiere un conocimiento de las regularidades psicológicas-lingüísticas y didácticas de la formulación y reformulación de preguntas, tareas y ejecución con miras a la creación de tales situaciones problémicas.

Así, la Enseñanza Problemática es una nueva forma de abordar pedagógicamente el conocimiento (reflejo de la realidad en el pensamiento del hombre), para estimular la búsqueda científica, elevar la calidad y efectividad de la educación y la enseñanza.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Al igual que la enseñanza problémica, en la investigación educativa se afirma que desde la perspectiva de la nueva didáctica urge planear la enseñanza de la investigación, esta desborda las actividades didácticas del profesor, se trata de fomentar propuestas de investigación de contenidos diversificando objetivos de enseñanza-aprendizaje, según los niveles educativos, en la educación superior, ya que tiene varias salidas en términos de conexión con otros campos con el único fin de capacitarse en el ejercicio profesional práctico, esta estrategia de formación involucra la enseñanza de la investigación de acuerdo con los propósitos, función, los problemas docentes y problemas académicos en general como temas básicos de aprendizaje. De esta forma se promueve el cambio entendido como la planeación estratégica de una enseñanza que, según el destinatario y el nivel educativo tiene propósitos y funciones singulares. Su principal instrumento para medirla consiste en delimitar una serie de pasos que permiten el desarrollo de la capacidad de aprendizaje basada en los diferentes procesos investigativos que se suscitan a lo largo del transcurso de la enseñanza de modo que el estudiante, se convierte en un coinvestigador haciéndose participe de la construcción del conocimiento a partir de diferentes situaciones problema que pueden ser resueltas por medio de la investigación activa y colaborativa⁴⁴.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: EL MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas comunes. El aprendizaje cooperativo se desarrollo en un esfuerzo para aumentar

⁴³ Ibid.,pág 190-192

⁴⁴ SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. pág. 39

la participación de los alumnos, proporcionándoles liderazgo y experiencia en la toma de decisiones en grupo. Al mismo tiempo se propone darles a los estudiantes la oportunidad de interactuar y aprender con estudiantes de diferentes ámbitos culturales, habilidades y conocimientos previos⁴⁵.

El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos aprendan a trabajar en colaboración a metas comunes, lo que desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas, semejantes a aquellas que son útiles también fuera del colegio. Tiene componentes esenciales:

- . Metas grupales.
- . Responsabilidad individual.
- . Igualdad de oportunidades para el logro del éxito.

Metas grupales. El aprendizaje cooperativo toma su nombre del hecho de que los estudiantes se encuentran en situaciones de aprendizaje en las cuales trabajan juntos para alcanzar metas comunes. Las metas grupales son incentivos dentro del aprendizaje cooperativo que ayudan a crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí. No hay nada más sencillo que comparar esta orientación grupal con aquella que normalmente se da en las clases.

El aprendizaje cooperativo trata de evitar estos problemas y ubica a los estudiantes en situaciones de aprendizaje en que las metas grupales recompensan la cooperación.

Responsabilidad Individual. La responsabilidad individual requiere que cada miembro de un grupo de aprendizaje cooperativo demuestre su destreza en los conceptos y las habilidades que se enseñan.

El docente comunica lo que se espera de la responsabilidad individual, enfatizando el hecho de que todos los estudiantes deben comprender el contenido y exigiendo que todos los estudiantes puedan demostrar esa comprensión.

Estructura Social del Aprendizaje Cooperativo. Los métodos de aprendizaje cooperativo requieren que docentes y alumnos asuman roles diferentes de aquellos que se encuentran en las clases tradicionales. En las clases tradicionales, los docentes son el centro de la actividad y comúnmente usan la enseñanza en forma generalizada, para diseminar la información o para explicar habilidades. También en estas clases, los alumnos son a menudo pasivos y pasan la mayoría del tiempo escuchando o tomando notas. La investigación indica que los estudiantes pasivos aprenden menos que aquellos que son más activos.

⁴⁵ Ibid.,pág.78

El Papel del Docente. En las actividades de aprendizaje cooperativo, los docentes a menudo usan la enseñanza dirigida a todo el grupo para presentar y explicar conceptos y habilidades básicos pero, después de esta presentación, el docente facilita el aprendizaje en grupos pequeños. Esto comienza con el agrupamiento de los alumnos, continua con la construcción de un sentido del trabajo en equipo e incluye el monitoreo para asegurar que todos los alumnos estén aprendiendo.

El papel del Estudiante. Los papeles del estudiante también cambian. El aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes sean activos y que se responsabilicen de su propio aprendizaje. Este objetivo se alcanza haciendo que los alumnos actúen como docentes y como estudiantes. Además, los alumnos también aprenden a explicar, comprometerse, negociar y motivar cuando participan como miembros del grupo. El crecimiento de estas habilidades de interacción social tal vez sea uno de los resultados más importantes de las actividades del aprendizaje cooperativo.

CONTENIDOS NUCLEARES BÁSICOS

- * Lineamientos Curriculares para la Innovación
- * Modelos y/o Corrientes de Pensamiento pedagógico
- * Innovaciones Metodológicas y Estratégicas en la Educación Superior para fortalecer los procesos Educativos

➤ Subnúcleos:

- * Teoría Curricular
- * Fundamentación Teórica
- * Análisis de Estrategias Innovadoras.
- * Aprendizaje Basado en Problemas
- * Enseñanza Problemática
- * Investigación Educativa
- * Modelo de Aprendizaje Cooperativo

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Se abordaran los diferentes núcleos y subnucleos teóricos de forma practica, donde los docentes interactúan de forma que con ayuda de las bases teóricas

previas, podrán tener la oportunidad de exponer y confrontar sus opiniones. Para este fin se tendrán en cuenta las siguientes sugerencias:

- En los contenidos temáticos, gracias al ambiente de trabajo en equipo se va a analizar los diferentes contenidos nucleares, que permitirán fortalecer las metodologías y estrategias didácticas de los temas de estudio.
- En la relación teoría-práctica, incentivando la vinculación de los contenidos teóricos con los problemas y con las actividades prácticas que se desarrollan en el aula, restándole piso al enciclopedismo y a la costumbre de centrar las expectativas de la educación en un programa tradicionalista.

Con relación al trabajo de los Profesores. El propósito de la propuesta debe surtir el efecto organizador de los profesores. Al fin y al cabo cada núcleo se soporta en el colectivo o equipo de profesores involucrados en el proyecto.

Sobre dicho equipo de trabajo, integrado por los docentes de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño y sobre el conjunto de éstos al interior de la propuesta recae la responsabilidad de cualificar, desde su autogestión, el proceso educativo en el programa.

En el contexto de ese equipo de trabajo debe ser posible promover, de un lado pequeños proyectos investigativos y de extensión complementarios de la enseñanza en los cuales se involucre a los estudiantes; del otro, debe ser posible promover la producción intelectual de los profesores, su intercambio y su divulgación. Esto sólo es posible sobre la base de la producción de textos verdaderamente didácticos y actualizados por los maestros, individual y colectivamente.

Con respecto a la Evaluación y a otros no considerados. La evaluación debe ser entendida en beneficio del compromiso con el programa y como un medio de facilitar a la vez el desarrollo de una educación con sentido y pertinencia y a la mejora del proceso educativo, para lo cual se propenderá por la auto evaluación, coevaluación, en aras de que cada docente asuma una posición crítica y seria frente al trabajo realizado.

El sentido de lo ético. La formación en lo ético queda expresamente señalada como objetivo de formación en cada uno de los núcleos y subnúcleos, se fundamenta lo ético en el educador en elementos generales como los siguientes:

- Los órdenes antológico (ser intelectual, generador del saber del ser) y axiológico (valor y sentido que los procesos de enseñar y aprender representan para la sociedad y el individuo) en que se mueve el maestro.
- El maestro es delegatario de la sociedad y de la Universidad para la formación del hombre ético.

ESTRATEGIA PARA IMPLEMENTAR LA PROPUESTA

En esta propuesta, se han abordado una serie de problemas y situaciones, permitiendo a través de su contexto ir dando respuesta a la problemática encontrada. Como posibles estrategias se señalan las siguientes, así como el plan operativo del mismo:

La obligación de mejorar continuamente la calidad de la educación de las nuevas promociones en Docencia Universitaria, se lograra a través de la aplicación y empleo de enfoques pedagógicos y didácticos que puedan ser aplicados por los docentes; que sean consecuentes con las nuevas exigencias que actualmente se perfilan, como aquellos enfoques que buscan de una u otra forma un aprendizaje mas significativo y de calidad. Uno de ellos es la enseñanza problémica, la cual se asume como una alternativa pedagógica que partiendo de la contradicción y la problemicidad, busca desarrollar el pensamiento creador y la independencia cognoscitiva de los educandos. Se revela en esta afirmación la importancia de estimular la búsqueda científica de nuevos métodos que materialicen los objetivos y tareas de la educación, que estimulen además, la actividad cognoscitiva creadora de los docentes frente a la solución de los diversos problemas sociales que enfrentan cotidianamente con sus estudiantes. Lo dicho presupone saber “como enseñar”. Siendo así, ¿existe alguna disciplina científica que proporcione bases teórico-metodológicas al respecto? Claro que sí, una de ellas es la didáctica como “teoría general de la enseñanza”, cuya esencia es la investigación de las leyes, principios y métodos de la enseñanza tanto en el aula como fuera de ella. La misión de la didáctica como teoría general de la enseñanza, consiste en estudiar los procesos reales de la misma, en revelar las dificultades experimentadas por los estudiantes, en hallar los procedimientos para que ellos de por sí, superen las dificultades y para que contribuyan a su desarrollo intelectual (Danilov 1982).

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Etapas:

1. PLANIFICACIÓN. Esta etapa Incluye lo siguiente:

- Identificación de un tema
- Especificación de metas
- Selección de problemas y ejemplos.

2. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO. El objetivo es crear equipos de cuatro o cinco miembros que tengan aproximadamente las mismas habilidades y en los que estén mezclados los géneros y especialidades profesionales. Una vez logrado esto se procederá a abordar el núcleo temático ABP.

3. PLANEACIÓN. Se tiene en cuenta los siguientes elementos:

- ¿ Cómo abordar el tema?
- ¿ Qué propósito tiene?
- ¿ Cómo lograr su aplicación?
- ¿ Cómo sistematizar la experiencia?

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

1. Etapa de Planeación:

Esta se desarrolla o aplica a través del modelador, la cual se subdivide en varios interrogantes, que sirven de guía para abordar el tema de estudio.

- cual es el tema que se quiere abordar?
- Cual o cuales los propósitos?
- Selección de un caso problema que permita contestar las anteriores preguntas
- Diseño escrito del caso. Esto se refiere a la información que se va a suministrar a los estudiantes y los interrogantes que van a guiar el análisis.

2. Etapa de Ejercicio:

El grupo de docentes previamente conformado e informado de la estrategia y su metodología, recibirá el documento con un problema y preguntas iniciales, de manera que puedan discutirlo desde la primera reunión o encuentro:

Usualmente el grupo es de 4 ó 5 docentes, en donde las reuniones serán las suficientes para realizar el estudio y solución del problema, generalmente bastan 3 sesiones, por lapso de 2 a 3 horas y según la siguiente agenda.

- 1ª Reunión. El Modelador invita a los docentes a leer en voz alta el caso y a dar su opinión a cerca del mismo y guiándose por las preguntas:

¿Cuál o cuales son los problemas del estudiante en cuestión?
¿Cuál o cuales son las posibles causas de estos problemas?

Debatida esta parte se continua con la siguiente pregunta:

¿Qué necesita saber?
y ¿Para qué?

Definida entre todos los estudiantes lo que quieran saber (necesidad de información), el profesor entrega el documento que contiene la información básica y luego cada uno se va a estudiar.

- 2. Reunión. Los docentes deben recibir orientación acerca de la bibliografía útil, para el caso que se está tocando o en los cuales se inscribe el caso problema.

El ponente siempre debe hacer un comentario final que ponga en relieve los objetivos de aprendizaje. Este esquema general propuesto, se adaptará a los intereses del aprendizaje – enseñanza previsto según el programa del curso o de la asignatura.

Evaluación. Diseñar medios para determinar el progreso hacia las metas, como talleres colectivos de docentes en este modelo, que retomen un problema cotidiano que se convierta en modelo de estudio para su posible solución.

ENSEÑANZA PROBLÉMICA

Etapas:

1. PLANIFICACIÓN. Esta etapa Incluye lo siguiente:

- Identificación de un tema
- Especificación de metas
- Selección de problemas y ejemplos.

2. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO. El objetivo es crear equipos de cuatro o cinco miembros que tengan aproximadamente las mismas habilidades y en los que estén mezclados los géneros y especialidades

profesionales. Una vez logrado esto se procederá a abordar el núcleo temático ABP.

3. PLANEACIÓN. Se tiene en cuenta los siguientes elementos:

- ¿ Cómo abordar el tema?
- ¿ Qué propósito tiene?
- ¿ Cómo lograr su aplicación?
- ¿ Cómo sistematizar la experiencia?

Para el desarrollo de esta estrategia se hace necesario desarrollar los siguientes pasos fundamentales previos:

- **Presentar un resumen analítico de un tema del área de conocimiento como base para la implementación de la Enseñanza Problemática.**
- Sintetizar los aspectos fundamentales de la Concepción Problemática de la Investigación y la Enseñanza, su enfoque pedagógico y sus métodos.
- Con base en el desarrollo de los puntos anteriores, definir los elementos necesarios para diseñar un modelo simulado de aplicación con base en la Enseñanza Problemática.
- Mediante el análisis del Material Docente seleccionar una unidad didáctica para diseñar y aplicar el modelo en una institución que represente el nivel académico al cual va dirigido la aplicación.
- Presentar el diseño de aplicación teniendo en cuenta las características de la población, observar su desarrollo, presentar resultados.

Evaluación. Diseñar medios para determinar el progreso hacia las metas de este modulo, como el esquema de un plan, que permita la resolución de diferentes problemáticas, empleando al colectivo de docentes como forjador de problemas para su posible solución.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Etapas:

1. PLANIFICACIÓN. Esta etapa Incluye lo siguiente:

- Identificación de un tema
- Especificación de metas
- Selección de problemas y ejemplos.

2. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO. El objetivo es crear equipos de cuatro o cinco miembros que tengan aproximadamente las mismas habilidades y en los que estén mezclados los géneros y especialidades profesionales. Una vez logrado esto se procederá a abordar el núcleo temático ABP.

3. PLANEACIÓN. Se tiene en cuenta los siguientes elementos:

- ¿ Cómo abordar el tema?
- ¿ Qué propósito tiene?
- ¿ Cómo lograr su aplicación?
- ¿ Cómo sistematizar la experiencia?

Para el desarrollo de esta estrategia se hace necesario desarrollar los siguientes pasos fundamentales previos:

- Delimitación del problema de investigación
- Construcción de los modelos que permitan el desarrollo de la investigación
- Participación de estudiante-profesor en los problemas investigativos
- Colaboración activa del docente al estudiante, con una finalidad formativa
- Evaluación del proceso investigativo

Evaluación. Diseñar propuestas que permitan integrar la investigación como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza en el aula de clase. Esta

propuesta debe ser elaborada en colectivos de docentes de forma interdisciplinar. Se tendrá en cuenta, algunos parámetros diseñados por el ponente del núcleo, como también algunos aportes significativos que plantee la propuesta de cada grupo.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Etapas:

1. PLANIFICACIÓN. Esta etapa Incluye lo siguiente:

- Identificación de un tema
- Especificación de metas
- Selección de problemas y ejemplos.

2. CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO. El objetivo es crear equipos de cuatro o cinco miembros que tengan aproximadamente las mismas habilidades y en los que estén mezclados los géneros y especialidades profesionales. Una vez logrado esto se procederá a abordar el núcleo temático ABP.

3. PLANEACIÓN. Se tiene en cuenta los siguientes elementos:

- ¿ Cómo abordar el tema?
- ¿ Qué propósito tiene?
- ¿ Cómo lograr su aplicación?
- ¿ Cómo sistematizar la experiencia?

El aprendizaje cooperativo es también eficaz para alentar la elaboración cognitiva. La investigación indica que la elaboración – el proceso de formar uniones entre ideas que son almacenadas en la memoria - es una de las maneras más efectivas de promover el aprendizaje y la retención a largo plazo. En las actividades de aprendizaje cooperativo, una de las maneras más eficaces para incentivar la

elaboración de propuestas es pedir a los docentes que expliquen el trabajo de otro.

Evaluación. Diseñar actividades investigativas que posibiliten ampliar la interdisciplinariedad de los diferentes grupos, lo cual se lograra a través de diferentes exposiciones conducentes a integrar los diferentes trabajos, con el fin de propiciar ideas comunes de las cuales todos son partícipes.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES. La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. México: junio de 2.000. pág.88. Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior. Hacia una Agenda de Transformación de la Educación Superior: Planteamientos y Recomendaciones. Bogotá: 1.997

BRANDA, L. Aprendizaje Basado en Problemas, Centrado en el Estudiante, Orientado a la comunidad. En: Aportes para un Cambio Curricular en Argentina 2001. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud. 2001

FLOREZ Ochoa Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Ed McGraw Hill. Bogotá,1994, pág 164 -167

GRUPO DE LAS DIEZ UNIVERSIDADES: Características de Calidad hacia una Universidad Autorregulada. Documento de Referencia para la Universidades. Febrero de 1.996

Informe Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Bogotá:1995

MEN. Icfes, www.mineduccion.edu.co/

MORRISH, Ivor. Los Retos de la Universidad del Futuro en América Latina. Santiago, Chile: Anaya. 1989. pág 54.

NERICI I. Metodología de la Enseñanza Problémica. México : Kapelusz. 4 Ed., 1985. 189 p.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. Enseñar a Investigar: Una Didáctica Nueva de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanas. México: Plaza y Valdez, 2001. pág. 39

VALENZUELA ROMMERG, Price. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1983. pág.61

Anexo A. Formato de Encuesta para Docentes

**ENCUESTA PARA DOCENTES UNIVERSIDAD DE NARIÑO
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Objetivo: Recolectar información de carácter cualitativo sobre los procesos metodológicos aplicados a los estudiantes de Especialización en Docencia Universitaria. Toda la información aquí depositada hace parte del proyecto de grado de estudiantes de la octava promoción de esta misma especialización.

1. ¿Como docente, se guía usted de algún modelo pedagógico establecido previamente antes de hacer su clase?

SI NO

Especifique cual _____

2. ¿Que elementos o factores de tipo didáctico (metodología) utiliza al momento de desarrollar los contenidos temáticos en clase?

3. ¿Cómo evalúa los contenidos temáticos abordados por usted y los estudiantes en su materia?

En que sentido podría ubicar esa evaluación?

Cualitativa Cuantitativa otra

Cual?

4. Es importante como medio para verificar la asimilación del conocimiento adquirido por el estudiante, el desarrollo de (X):

Quices ___

Talleres ___

Lección Oral ___

Lección Escrita ___

Trabajos ___

Mesa redonda ___

Seminario ___

Autoevaluaciones ___

Otros ___

Cuales?

5. ¿Cómo es su relación con la comunidad estudiantil?

6. ¿Qué opina de los estudiantes deliberativos y autocríticos de los contenidos académicos y demás situaciones en clase?

7. ¿En su trayecto como docente en la Universidad, ha tenido concretamente, algún tipo de actualización en el campo pedagógico y/o de metodologías para desarrollar sus clases?

SI NO

Cual?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo B. Formato de Encuesta para Estudiantes

**ENCUESTA PARA ESTUDIANTES
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
VICERRECTORIA DE POSTGRADOS Y RELACIONES INTERNACIONALES
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Objetivo: Recolectar información de carácter cualitativo sobre los procesos metodológicos aplicados a los estudiantes de Especialización en Docencia Universitaria. Toda la información aquí depositada hace parte del proyecto de grado de unos estudiantes de la octava promoción de esta misma especialización.

1. ¿Que opina de la metodología utilizada por los profesores de esta especialización?

2. ¿cree usted que los docentes utilizan algún referente pedagógico en los núcleos temáticos a desarrollar?
¿Cuál?

3. ¿Cuáles cree que deberían ser concretamente las características metodológicas de los docentes de especialización en Docencia Universitaria?

4. ¿qué tipo de recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje, emplean los docentes en clase?

5. ¿En su experiencia estudiantil, cree que se desarrollan estrategias metodológicas tradicionales o por el contrario innovadoras o problematizadoras? Justifique su respuesta.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN