

**RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LOS
PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO
SEDE PASTO**

**MARÍA ESPERANZA AGUILAR MARTÍNEZ, CÉSAR LUIS ALBORNOZ BUCHELI,
EDILMA CECILIA ARTEAGA RAMÍREZ, RICARDO ANDRÉS ARTURO INSUASTY,
MARIO HENRY BÁRCENAS INGUILÁN, ALEXANDER BARÓN,
DORI ALCIRA BASTIDAS MONTENEGRO, ÁLVARO EDMUNDO BURBANO MONTENEGRO,
EMÉRITA CABRERA MATABANCHOY, ROCÍO DEL CARMEN CASTILLO CHAMORRO,
SILVIO ARMANDO CHAVES, MARGARITA CHÁVEZ CERÓN,
ANIVAR CHÁVES TÓRREZ, JUAN CARLOS ESPINOSA PASAJE,
CARLOS AUGUSTO LÓPEZ, JAVIER ANDRÉS MARTÍNEZ BENAVIDES,
MARÍA LILIANA MUÑOZ BASTIDAS, GAVI DEL SOCORRO MUÑOZ IBARRA,
FABIOLA DEL SOCORRO MUÑOZ LEMUS, RICARDO ERNESTO NARVÁEZ OBANDO,
FLOR AMANDA PAZ ACOSTA, ROLANDO RODNEY RAMOS ZAPATA,
ROSARIO AMANDA REYES DE OJEDA, GERARDO CLARET TORRES MESÍAS,
HAROLD EDWIN ZAMORA SANTACRUZ**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
PASTO – COLOMBIA, 2002**

**RELACIÓN ENTRE CURRÍCULO Y DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LOS
PROGRAMAS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO
SEDE PASTO**

**Trabajo presentado como requisito para optar el título de Especialista en
Docencia Universitaria.**

Asesores

Mg. ARCENIO HIDALGO

Mg. ÁLVARO TORRES

Mg. MIREYA USCÁTEGUI

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
PASTO – COLOMBIA, 2002**

Nota de aceptación

Presidente de Jurado

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, Agosto de 2002

“Las ideas y conclusiones aportadas en la tesis de grado,
son responsabilidad exclusiva de los autores”

Artículo 1° del Acuerdo 324 de Octubre 11 de 1996,
emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño

INTRODUCCIÓN

Partiendo del postulado, que la Universidad contribuye a la formación humana de quienes pasan por sus aulas, en la medida en que, a través de sus funciones de docencia, investigación y proyección hacia la sociedad involucra al estudiante en *vivencias* intelectuales, estéticas y morales que le permiten *sentirse implicado* y afectivamente comprometido en prácticas específicas y valores determinados, la Universidad ha de entenderse como un espacio de compromiso práctico y colectivo. Cuáles prácticas y cuáles valores adopte, es un asunto que dependerá del rostro de la institución, y con él, de la manera en que esta comprenda su sentido dentro de la sociedad.¹

Como estudiantes del programa de Especialización en Docencia Universitaria, al ingresar, tuvimos un sin número de intereses, necesidades y expectativas, que aspirábamos resolver con el desarrollo del curso; sin embargo, ad portas de “finalizar” nuestros estudios, encontramos que la acción educativa nos permitió en algunos casos, en palabras de *Savater*, entablar con nuestros profesores “un diálogo entre iguales, que se hacen cómplices en su mutuo sometimiento a la

¹ ICFES. Bases para una política de Estado en Materia de Educación Superior. Bogotá: ICFES, Marzo 17 de 2001.

fuerza de la razón y no a la razón de la fuerza”², diálogo que, a contrario sensu, de nuestras aspiraciones, nos deja un largo inventario de interrogantes sin resolver, que seguramente, nos motivaran a continuar reflexionando en el quehacer docente, como el responsable de la formación de quienes aspiran su “ascenso a la Humanidad”, en términos de Bildung.

Se concibe la realización de este proyecto cómo un requisito para optar al Título de Especialista en Docencia Universitaria y para potencializar el trabajo multidisciplinario de veinticinco estudiantes del programa, en su Primera Promoción Acreditada, profesionales en las siguientes áreas específicas: Sociología, Ingeniería Agronómica, Derecho, Ingeniería Mecánica, Licenciatura en Matemáticas, Ingeniería de Sistemas, Licenciatura en Lingüística y Literatura, Ingeniería en Producción Acuícola, Licenciatura en Comercio y Contaduría, Contaduría Pública, Administración Educativa, Psicología, Arquitectura, Zootecnia, Ingeniería Civil, Licenciatura en Lenguas Modernas, Trabajo Social, Instrumentación Quirúrgica, Licenciatura en Música, Licenciatura en Biología y Química, Filosofía y Letras.

El equipo está conformado por un colectivo de investigadores que mediante la reflexión sobre la calificación del quehacer docente, pretende dar respuesta a las necesidades locales y regionales, contribuyendo de esta manera a propiciar una aproximación teórico - práctica entre la Universidad y la Sociedad.

² SAVATER, Fernando. Las preguntas de la Vida. Barcelona: Editorial Ariel

El ámbito para esta investigación es la Universidad de Nariño, a través de sus facultades, de las cuales se toman programas de pregrado, que se imparten en la Ciudad de Pasto; aplicada a los estudiantes y docentes de los mismos.

La Investigación aborda la relación entre Currículo y Docencia Universitaria, a nivel de macroproyecto, a partir de las concepciones teóricas que explican el contenido de las múltiples relaciones que se establecen entre los actores educativos y las acciones de los docentes.

La dinámica del colectivo de investigadores aborda los contenidos temáticos desde dos componentes, uno general y común al macroproyecto y el otro particular, sustentado en temáticas desarrolladas mediante microproyecto que versan sobre los siguientes tópicos:

- Necesidades y expectativas de los estudiantes frente a aspectos curriculares contemplados en la investigación, orientado a la realización de un análisis conjunto con el estado actual de la Universidad, buscando realizar algunas aproximaciones a las fortalezas y debilidades del currículo.
- Componente pedagógico, analizado desde el punto de vista de los propósitos, contenidos, métodos y relaciones pedagógicas Docente - Estudiante, donde se determinan las características que identifican el modelo pedagógico

predominante en la Universidad y el contraste con las necesidades y expectativas de los estudiantes.

- Relaciones interpersonales, entendidas como la interacción entre dos o más personas (Estudiantes – Docentes) donde se intercambian ideas, sentimientos, actitudes, conocimientos y valores, a través de la comunicación; con el fin de regular, mantener y hacer posibles las relaciones humanas.
- Ejercicio de la docencia para la convivencia democrática, partiendo de la propuesta institucional enmarcada dentro de un contexto social, político y jurídico se pretende establecer, si en la interacción entre Estudiantes y docentes, concurren los postulados democráticos que permitan el desarrollo de una pedagogía para la convivencia social fundada en los principios de la democracia participativa, la tolerancia y el respeto por la diferencia y si responden a las necesidades y expectativas del estudiante al ingresar y permanecer en el Alma Mater.
- Metodología y rendimiento académico, se plantea a través de un análisis comparativo entre las metodologías de los docentes con formación en pedagogía y los que no la tienen, buscando la tendencia respecto a metodologías modernas e innovadoras, con el fin de contrastarlas con las necesidades y expectativas de los estudiantes, respecto a la manera como les

gustaría que se les transmita el conocimiento, para llegar de esta forma a establecer la incidencia en el rendimiento académico.

- Evaluación, componente integral del currículo, plantea los propósitos, las características y las tendencias de la evaluación, aspectos estos que presentan una complejidad que exige del docente compromiso y responsabilidad social. La evaluación ha sido trabajado inicialmente desde el enfoque cuantitativo, buscando medir los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje, recuperando en su esencia el conocimiento como objeto de la evaluación. Posteriormente se enriquece el sentido de esta, al involucrar a los diferentes actores que intervienen en el hecho educativo y su quehacer, teniendo en cuenta el juicio de valor desde la perspectiva humana. Aspectos teóricos que se contrastan con lo que ocurre en la realidad y las necesidades y expectativas de los estudiantes en este sentido.

A través del presente trabajo se destaca la necesidad de una teoría de la evaluación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y su estructura como un campo del conocimiento desde la perspectiva de las ciencias sociales y humanas puesto que es el espacio científico en proceso de construcción.

Finalmente, se concluye con el modelo pedagógico predominante en la Universidad y algunas recomendaciones específicas al respecto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	10
4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
5. OBJETIVOS	14
5.1 GENERAL	14
5.2 ESPECÍFICOS	14
6. MARCO REFERENCIAL	16
6.1 MARCO TEÓRICO	16
6.1.1 Aspecto Histórico, político y jurídico de la Educación Superior	16
6.1.2 La relación histórica entre el estado y la educación	18
6.1.3 El estado liberal y la vertiente pública de la educación	20
6.1.4 La educación como derecho de libertad	26
6.1.5 El estado de bienestar: la educación como derecho social	28
6.1.6 La educación superior, entendida como un derecho democrático y como un proceso de formación integral	33
6.1.7 Actores Educativos y relaciones Sociales	37
6.1.8 Aspectos Curriculares	52

6.2 MARCO TEÓRICO DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO	60
6.2.1 Principios esenciales de una pedagogía	60
6.2.2 Modelos pedagógicos	62
6.2.3 Clasificación de los modelos pedagógicos	65
6.2.3.1 Modelo pedagógico tradicional	65
6.2.3.2 Modelo pedagógico transmisionista o conductista	66
6.2.3.3 Modelo pedagógico: Romanticismo Pedagógico	67
6.2.3.4 Modelo pedagógico, desarrollismo pedagógico	68
6.2.3.5 Modelo pedagógico: pedagogía socialista	69
6.2.4 Modelos pedagógicos según Julián de Zubiría	70
6.2.4.1 Pedagogía tradicional y modelos tradicionales	70
6.2.4.2 Escuela nueva y modelo activista	73
6.2.4.3 Pedagogía conceptual	75
6.3 MARCO TEÓRICO DE LA METODOLOGÍA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	77
6.4 MARCO TEÓRICO DE EVALUACIÓN	83
6.4.1 Principales concepciones evaluativas	84
6.4.1.1 Generación de la Medida	84
6.4.1.2 Perspectiva dinámica de la evaluación	85
6.4.1.3 Aportes de Cronbach y Scriven	87
6.4.2 Modelos cualitativos de evaluación	88
6.4.2.1 Modelos cultural – interpretativos	88
6.4.2.2 Modelo de evaluación iluminativa	89
6.4.2.3 Modelo de evaluación respondente	91

6.4.3 La etapa de profesionalización	92
6.4.4 La cuarta generación evaluativa	93
6.5 MARCO CONTEXTUAL	94
6.5.1 Estatuto General (Acuerdo No. 194 de 1993)	95
6.5.2 Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario (Acuerdo No. 043 de 1998)	95
6.5.3 Estatuto Docente (Acuerdo No. 057 de 1994)	97
6.5.4 Estatuto Estudiantil (Acuerdo 009 de 1998)	97
6.5.5 Estatuto del Investigador (Acuerdo No. 027 de 2000)	98
6.5.6 Proyecto de formación Humanística (Acuerdo No. 069 de 2000)	99
6.5.7 Proyectos Operativos Anuales POAS	99
6.6 MARCO LEGAL	101
6.6.1 Antecedentes	101
6.6.2 Fundamentos Constitucionales	114
6.6.3 Leyes y otras normas fundamentales relativas a la educación	116
6.6.3.1 Educación Superior	119
6.6.3.2 Fuentes de Financiación de la Educación Superior	121
6.6.4 Normatización del Proceso Educativo	121
6.6.4.1 Currículo	
7. METODOLOGÍA	128
7.1 POBLACIÓN	128
7.2 MUESTRA	129
7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	134

7.3.1 Encuesta a estudiantes	134
7.3.2 Encuesta a Docentes	134
7.4 ANÁLISIS	134
8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	135
8.1 NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	135
8.1.1 Relaciones interpersonales con Profesores	135
8.1.2 Metodología aplicada por los Docentes	139
8.1.3 Componente Pedagógico	141
8.1.4 Evaluación	146
8.1.5 Ejercicio de la Docencia	147
9. RELACIONES INTERPERSONALES	150
9.1 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	150
9.2 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA	157
9.3 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMUNICACIÓN	164
9.4 RELACIONES INTERPERSONALES CON RESPECTO A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	171
10. RELACIÓN ENTRE METODOLOGÍA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	172
10.1 FORMACIÓN ACADÉMICA	172
10.2 METODOLOGÍAS APLICADAS POR LOS DOCENTES	172
10.3 NECESIDADES Y EXPECTATIVAS EN METODOLOGÍA	182
10.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO	187
10.5 RELACIÓN METODOLOGÍA - RENDIMIENTO ACADÉMICO	188

11. COMPONENTE PEDAGÓGICO	189
11.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	189
11.1.1 Propósitos	189
11.1.2 Metodología	194
11.1.3 Contenidos	200
11.1.4 Relaciones Maestro – Alumno	203
12. EVALUACIÓN	208
12.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	208
12.2 TIPOS DE EVALUACIÓN	215
12.3 RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE TRANSPARENCIA Y EQUIDAD	221
12.4 FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS TENDENCIAS DE EVALUACIÓN	222
12.5 GRADO DE IMPORTANCIA DE LOS PROPÓSITOS DE EVALUACIÓN	227
12.6 RELACIÓN ENTRE TENDENCIAS EVALUATIVAS Y NECESIDADES Y EXPECTATIVAS	234
13. EJERCICIO DE LA DOCENCIA	237
13.1 PRIMER OBJETIVO	237
13.2 SEGUNDO OBJETIVO	239
13.3 TERCER OBJETIVO	243
13.3.1 Relaciones Interpersonales	244
13.3.2 Componente Pedagógico	248
13.3.2.1 Metodología	248

13.3.2.2 Contenidos	249
13.3.2.3 Evaluación	250
13.4 CUARTO OBJETIVO	251
CONCLUSIONES	254
RECOMENDACIONES	263
BIBLIOGRAFÍA	267
ANEXOS	270

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Características que esperan los estudiantes de las Relaciones interpersonales con los docentes en cada Programa	136
Tabla 2. Cualidades que esperan los estudiantes de los docentes en las relaciones interpersonales	137
Tabla 3. Actitudes negativas de los docentes que han afectado a los estudiantes	137
Tabla 4. Expectativas de metodología docente por parte de los estudiantes	141
Tabla 5. Propósitos de la educación en la Universidad de Nariño según los estudiantes	144
Tabla 6. Expectativas de aprendizaje de los estudiantes al entrar a la Universidad	144
Tabla 7. Expectativas de los estudiantes respecto a los contenidos temáticos	145
Tabla 8. Expectativa de los estudiantes frente a la evaluación	147
Tabla 9. Respuestas predominantes a la pregunta 10 de la encuesta	149
Tabla 10. Aspectos relevantes de la Democracia Participativa en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	151
Tabla 11. Aspectos relevantes de la convivencia pacífica en las relaciones	

interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	158
Tabla 12. Aspectos relevantes de la Comunicación en las Relaciones Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	165
Tabla 13: Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño	
Respuesta: "Siempre"	209
Resultados por Programa – Opción de Respuesta: "se cumple"	190
Tabla 14. Propósitos de las asignaturas	192
Tabla 15. Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño.	
Resultados a nivel general	193
Tabla 16. Métodos y frecuencia que utilizan los profesores de la Universidad de Nariño para presentar la temática.	
Resultados por programas respuesta "siempre".	195
Tabla 17. Métodos y frecuencia que utilizan los profesores de la Universidad de Nariño para presentar la temática. Resultado a nivel general	196
Tabla 18. Metodología que predomina en el desarrollo de las clases	197
Tabla 19. Manejo del conocimiento en las asignaturas	199
Tabla 20. Selección de contenidos en la Universidad de Nariño	200
Tabla 21. Selección de contenidos. Resultados a nivel general	201
Tabla 22. Reacciones de los docentes ante equivocaciones o errores de los estudiantes resultados por programa	203
Tabla 23. Reacción de los docentes ante equivocaciones de los estudiantes.	
Resultados clasificados por programa	205

Tabla 24. Reacción de los docentes ante equivocaciones de los estudiantes resultados a nivel general	207
Tabla 25. Características de la evaluación – General	209
Tabla 26. Características de la evaluación. Resultados por Programa. Respuesta: “Algunas veces”	209
Tabla 27. Características de la evaluación. Resultados por Programa.	
Tabla 28. Características de la evaluación. Resultados por Programa. Respuesta: "Nunca"	210
Tabla 29. Características de la evaluación – Según docentes	214
Tabla 30. Aplicación de tipos de evaluación – general	216
Tabla 31. Aplicación de tipos de evaluación por programas (Muy frecuente y frecuente)	217
Tabla 32. Aplicación tipos de evaluación según docentes	218
Tabla 33. Comparación tipos de evaluación según docentes y estudiantes	219
Tabla 34. Criterios de evaluación – Resultado general	221
Tabla 35. Criterios de evaluación por programas – Siempre	222
Tabla 36. Tendencias de evaluación – General	223
Tabla 37. Tendencias de evaluación	224
Tabla 38. Tendencias de la evaluación según docentes	226
Tabla 39. Importancia de los propósitos de evaluación – General	228
Tabla 40. Importancia de los propósitos de evaluación – Respuesta siempre	228
Tabla 41. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – General	229

Tabla 42. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – Siempre	229
Tabla 43. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – Algunas veces	230
Tabla 44. Importancia de los propósitos de la evaluación según docentes	231
Tabla 45. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos según los docentes	231

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Características que esperan los estudiantes de las relaciones interpersonales con los docentes	136
Figura 2. Características de la metodología empleada por los docentes que esperan los estudiantes	140
Figura 3. Propósitos de la Educación en la Universidad según los estudiantes	142
Figura 4. Expectativas de aprendizaje de los estudiantes al entrar a la Universidad	142
Figura 5. Expectativas de los estudiantes frente a los contenidos temáticos	143
Figura 6. Necesidades de los estudiantes frente a la evaluación	146
Figura 7. Actitudes que consideran los estudiantes deben estar presentes en los docentes	148
Figura 8. Aspectos relevantes de la Democracia Participativa en las Relaciones Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	152
Figura 9. Aspectos relevantes de la convivencia pacífica en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	159
Figura 10. Aspectos relevantes de la comunicación en las Relaciones	

Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño	166
Figura 11. Tipos de metodología según la formación académica de los profesores	175
Figura 12. Formación Académica – Descripción de la metodología por programas	176
Figura 13. Promedio de notas	187
Figura 14. Relación de la Metodología y el Rendimiento Académico	188
Figura 15: Propósitos de la educación en la UDENAR	190
Figura 16. Propósitos de las asignaturas en la UDENAR	192
Figura 17. Cumplimiento de los propósitos de la educación	194
Figura 18. Métodos utilizados	195
Figura 19. Resultados de los métodos utilizados por los docentes	196
Figura 20. Metodología en el desarrollo de las clases	197
Figura 21. Manejo del conocimiento en la asignatura	199
Figura 22. Selección de contenidos en la UDENAR	201
Figura 23. Selección de contenidos	202
Figura 24. Reacción de docentes ante las equivocaciones de los estudiantes	204
Figura 25. Reacciones de docentes ante equivocaciones de los estudiantes	205
Figura 26. Características de la evaluación – General	210
Figura 27. Características de la evaluación – Según docentes	214
Figura 28. Aplicación de tipos de evaluación – general	216
Figura 29. Aplicación tipos de evaluación según docentes	219
Figura 30. Criterios de evaluación – Resultado general	221

Figura 31. Tendencias de evaluación – General	223
Figura 32. Tendencias de la evaluación según docentes	226
Figura 33. Importancia de los propósitos de evaluación – General	228
Figura 34. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – General	229
Figura 35. Importancia de los propósitos de la evaluación según docentes	231
Figura 36. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos según los docentes	232
Figura 37. Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño	238
Figura 38. Actitudes esperadas en el ejercicio de la docencia	240
Figura 39. Compromiso	242
Figura 40. Principal característica esperada en las relaciones interpersonales (Respeto)	244
Figura 41. Características que los estudiantes esperan de las relaciones interpersonales con los docentes	244
Figura 42. Cualidades que los estudiantes esperan de las relaciones interpersonales con los docentes	245
Figura 43. Actitudes negativas de los docentes	246
Figura 44. Prepotencia	246
Figura 45. Favoritismo	246
Figura 46. Selección de Contenidos	249

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Encuesta a Estudiantes	270
Anexo B. Encuesta a Docentes	285

GLOSARIO

ACERVO: patrimonio o pertenencia.

ACTITUD IDEAL DEL DOCENTE: es la de conocer a sus estudiantes, sus posibilidades y limitaciones; estimular la participación activa de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cualificar las aptitudes y condiciones de los mismos de los mismos y aproximarse a las posibilidades de éxito del alumno, docente o profesional.

ACUMULTAIVA: que produce al término del periodo una calificación definitiva, y que contempla todas las actividades desarrolladas.

APRENDIZAJE: como un proceso cognitivo que implica planes mentales que un individuo emplea para comprenderse a sí mismo y al medio. Por ende la cognición del conocimiento intelectual.

ATENUAR: Poner tenue o delgado, disminuir o minorar.

AUSCULTO: Aplicar los sentidos en el desarrollo de la educación.

AUTONOMÍA: condición de la persona que no depende de nadie. Condición del individuo a gobernarse por sus propias leyes.

CARACTERÍSTICAS: Propiedades que permiten determinar la identidad de la evaluación como hecho educativo y parte integral del currículo. Dentro de las características de evaluación, se destacan: ser permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente.

COMPROMISO: obligación contraída de labor, sentido de pertenencia a la institución.

COMUNICACIÓN: es la interacción entre dos o más personas para ser posible las relaciones humanas, puede ser de tipo: digital (verbal) y analógica (no verbal). La comunicación puede ser abierta, la que facilita el diálogo y cerrada la que es unidireccional o trato formal.

CONOCIMIENTO: entender, distinguir, reconocer o tener idea clara y precisa de una cosa.

CONSECUENTE: que responde a los objetivos y a la estrategia pedagógica y a los contenidos.

CONSENSO: acuerdo conseguido por diferentes grupos de actores en la resolución de conflictos que se gestan dentro de un determinado proceso de la vida.

CONTENIDO: son temas o subtemas que estudian en una institución educativa, en un programa o en una asignatura para lograr los propósitos.

CONTEXTO: enfoque epistemológico que analiza la lógica de la ciencia en su estado actual y en el ambiente donde está inmerso.

CONVIVENCIA PACÍFICA: Hace referencia a vivir armónicamente, mediante el reconocimiento de los derechos y libertades de los demás.

CUALIFICADOS: Relacionado con el profesor preparado para realizar cualquier actividad.

DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: es la intervención libre y espontánea de los actores en todos los acontecimientos de la vida.

DIÁLOGO HORIZONTAL: interacción paralela entre los actores respetándose sus criterios.

DICOTOMIA: División en dos, bifurcar.

DIDÁCTICA: conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficiencia.

ECLÉCTICO: conciliador. Adaptable.

EDUCACIÓN: proceso social e intersubjetivo mediante el cual la sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos, saberes compartidos por la mayoría de la sociedad.

EQUIDAD: Justicia natural por oposición a la justicia legal. Que busca la igualdad. Calidad que consiste en dar a cada uno lo que se merece por sus méritos o condiciones, sin favorecer en el trato a uno perjudicando a otro.

ERIGIDO: Construir, instituir que da a una persona o cosa un carácter que antes no tenía

ESPACIOS DE DEBATE REFLEXIÓN Y CRÍTICA: espacios para fomentar la libre discusión de los actores en donde afloran las competencias interpretativas,

argumentativas y propositivas frente a los diversos temas planteados; impidiendo de alguna manera la precipitud, el juicio ligero y la ausencia argumental.

ÉTICA Y VALORES: disciplina filosófica que se tiene por objeto los juicios de valor cuando se aplican a la distinción entre el bien y el mal.

EVALUACIÓN: apreciar el valor o mérito de un estudiante en el proceso educativo. Implica un juicio de valor.

EXPECTATIVA: esperanza de conseguir algo después de desearlo de acuerdo a una situación presente.

FÁCTICOS: Algo que es Real, Verdadero

FAVORITISMO: preferencia del docente hacia una o más personas.

FORMATIVA: que respeta la libertad de pensamiento y opinión del estudiante retroalimentando el proceso de formación.

INMERSO: introducido dentro de algo. Sumergido.

INMUTABLE: algo que no cambia o no puede cambiarse.

LEGALIDAD: Conjunto de los aspectos prescritos por la ley

LÚCIDO: perteneciente o relativo al juego.

MAGISTRAL: forma de enseñanza en la que el docente asume totalmente el discurso.

MANEJO DE PODER: está íntimamente ligado a las estructuras de poder: autocrítica, democrática, paternalista y *laisser-faire* (deja hacer-deja pasar) y de acuerdo a estas se genera el tipo de relaciones interpersonales.

NECESIDAD: aquello que es imprescindible para tener un buen desempeño.

OBJETIVA: que tiende a medir el real desempeño del estudiante.

PARADIGMA: Modelo a seguir.

PARTICIPACIÓN: Es la intervención activa o pasiva de los individuos en los diferentes espacios en los cuales se desenvuelve.

PEDAGOGIA: Arte de instruir, lo que enseña y educa

PERMANENTE: continua, para observar el progreso y dificultades del alumno a lo largo del periodo.

PIETISMO: Doctrina religiosa de ciertos protestantes que tienden al ascetismo más riguroso

PRÁCTICA (RELACIÓN CON LA): desempeño profesional o laboral por fuera de la universidad.

PREPOTENCIA: acción de validación de poder por encima de los demás.

PROPÓSITO: lo que se quiere lograr con la evaluación.

RELACIONES INTERPERSONALES: es la relación entre dos o más personas basada en la comunicación, intercambio de conductas, que regulan y mantienen las relaciones humanas.

RESPECTO: consideración de los profesores hacia los estudiantes, reconocimiento individual sin discriminación.

SISTEMA: conjunto de elementos interrelacionados entre los cuales existe cierta cohesión y unidad de propósito.

SISTEMÁTICA: que guarda relación con los objetivos de la educación y con la concepción global del proceso.

TENDENCIA: dirección o inclinación a que tiende la evaluación.

TOLERANCIA: es la valoración, el respeto a las diferencias y la base para el logro de una convivencia pacífica.

TRANSPARENCIA: que sea clara y comprensible.

ABSTRACT

The main purpose of this research study is to show the relationship between Curriculum and College Teaching in the University of Nariño. This is a research study composed of a common theme carried out by all the groups and a specific research question answered by each one of the six groups. The research design was quantitative and descriptive. The participants were 1901 students and 257 professors belonging to the following undergraduate programs: Business Administration, Agroindustrial Engineering, B.A. in Natural Sciences, Law, Agronomic Engineering, Systems Engineering, B.A. in Music, B.A. in Mathematics, Marin Life Engineering and Sociology.

The first part of this study includes the research question, the aim, the objectives and the significant. The second part refers to the literature review. The third part presents the methodology and the fourth part includes the results referring to the students needs and expectations, the teaching model, the methodology and academic achievement, the teacher and student interaction patterns, evaluation, and interpersonal relationships. Conclusions and recommendations are presented at the end of the study.

2. JUSTIFICACIÓN

Dado que el currículo es un proceso integral y participativo, los elementos que lo constituyen se abordan con el fin de concurrir en un mismo sentido; por tanto es preciso dividirlo en seis componentes y determinar cómo responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes de la Universidad de Nariño en diez programas académicos:

- Administración de empresas.
- Ingeniería Agroindustrial.
- Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales.
- Derecho.
- Ingeniería Agronómica.
- Ingeniería de Sistemas.
- Ingeniería en Producción Acuícola.

- Licenciatura en Música.
- Matemáticas.
- Sociología.

Tal y cómo lo manifiestan Isabel Goyes y Mireya Uscátegui, en el Libro “Teoría Curricular y Universidad“ de hecho en toda construcción curricular se desarrollan procesos y microprocesos, más simples o más complejos, más lineales o más didácticos, más heteroestructurantes o más autoestructurados..., en cualquiera de los casos orientados por una determinada meta teoría”.

La importancia y complejidad del tema del Currículo y la compatibilidad y multidisciplinariedad del grupo investigador facilitaron la conformación de subgrupos de estudio para abordar la relación Docencia Universitaria – Currículo desde los siguientes componentes: pedagógico, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la docencia, la metodología y el rendimiento académico y la evaluación para confrontarlo con las necesidades y expectativas de los estudiantes, este último aspecto abordado por otro de los subgrupos.

El estudio reviste especial importancia ya que ofrece una aproximación a la realidad del que hacer de los docentes y permite apreciar sus fortalezas y debilidades.

Así mismo, muestra las tendencias en cuanto a lo que esperan los estudiantes de sus docentes, convirtiéndose, a manera de diagnóstico, en una herramienta para pensar la Universidad.

Finalmente se insinúan aspectos que pueden derivar en futuras investigaciones.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El problema que se abordó tiene cómo núcleo principal la DOCENCIA UNIVERSITARIA y EL CURRÍCULO, y se desarrolló con un colectivo interdisciplinario de veinticinco personas, lo cual permite, a partir de la organización de 6 subgrupos, contemplar las temáticas de seis ejes que conforman el macroproyecto, aunque existen muchos aspectos, sólo se contemplan los más relevantes:

- Necesidades y expectativas.
- Componente pedagógico.
- Relaciones interpersonales.
- Ejercicio de la docencia.
- Metodología y rendimiento académico.
- Evaluación.

Los cuales se analizan en programas de pregrado de la Universidad de Nariño para identificar en qué medida responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes y a las condiciones institucionales y sociopolíticas regionales.

El problema se plantea a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las necesidades y expectativas de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño?.
- ¿De qué manera las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en los programas de pregrado en la Universidad de Nariño responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes?
- **EI COMPONENTE PEDAGÓGICO** del currículo de los programas de pregrado de la Universidad de Nariño, al igual que el currículo en cualquier institución educativa, tiene que ver con cada uno de los componentes del currículo: propósitos, contenidos, secuenciación, método, recursos y evaluación; se quiere investigar en qué medida o de qué manera estos componentes pedagógicos, responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes?
- ¿Cómo influye la **METODOLOGÍA** del docente universitario profesional en Educación o con postgrado en Docencia Universitaria y del docente no

profesional en Educación en el RENDIMIENTO ACADÉMICO de los estudiantes de la Universidad de Nariño?

- ¿De qué manera la EVALUACIÓN llevada a cabo a los estudiantes de los programas de pregrado de la Universidad de Nariño responden a sus necesidades y expectativas?
- ¿De que manera las actitudes de los docentes de los programas de pregrado de la Universidad de Nariño, en el EJERCICIO DE LA DOCENCIA, contribuyen a la formación para convivencia democrática y responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes y al proyecto institucional educativo?

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿De qué manera los aspectos curriculares: componente pedagógico, relaciones interpersonales, ejercicio de la docencia para la formación en la convivencia democrática, metodología y rendimiento académico y evaluación en programas de pregrado de la Universidad de Nariño, responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes?

5. OBJETIVOS

5.1 GENERAL

Determinar de qué manera los aspectos curriculares: componente pedagógico, relaciones interpersonales, ejercicio de la docencia para la convivencia democrática, metodología y rendimiento académico y evaluación en programas de pregrado de la Universidad de Nariño, responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

5.2 ESPECÍFICOS

- Identificar las necesidades y expectativas de los estudiantes de programas de pregrado de la Universidad de Nariño con relación a los aspectos curriculares.
- Identificar cuál es el Modelo pedagógico predominante, en programas de pregrado de la Universidad de Nariño
- Determinar cómo son las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño y si responden o no a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

- Describir las actitudes que caracterizan el Ejercicio de la docencia de los profesores de la Universidad de Nariño en los programas de la Ciudad de Pasto, y que posibilitan o dificultan una formación para convivencia democrática.
- Identificar las metodologías que los dos grupos de docentes considerados aplican en los programas de la Universidad de Nariño e interpretar la influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Establecer si la evaluación que actualmente se lleva a cabo a los estudiantes de los programas de pregrado de la Universidad de Nariño responden a sus necesidades y expectativas, y a las condiciones institucionales.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 MARCO TEÓRICO

6.1.1 Aspecto Histórico, Político y jurídico de la Educación Superior. La República Griega, entendió la democracia como la capacidad del ciudadano en general para regir la cosa pública, se calificó como el gobierno del pueblo. Según el profesor Italiano Paolo Biscaretti di Ruffia,³ en las democracias occidentales el valor político fundamental, es la dignidad humana, ya que la organización política y el gobierno se han instituido y desarrollado tras la finalidad de garantizar las múltiples posibilidades de ser de los hombres y para facilitar su realización completa en la sociedad. Agregaríamos a este criterio, el imperio de la Constitución y la ley, la división de poderes y la tutela jurisdiccional de los derechos y de las libertades públicas.

Para el logro de estos objetivos, las democracias occidentales han perfeccionado varias modalidades de Estado (liberal, moderno, de derecho entre otros) para plantear en nuestros días, el Estado Social de Derecho entendido como el que además de respetar los derechos civiles y políticos de todos los asociados, garantiza y realiza los derechos sociales, económicos y culturales de su pueblo, al

³ BISCARETTI DI RUFFIA, Paolo. Derecho Constitucional Comparado. México: Ed. F. C. E., 1975.

tiempo que respeta y acoge los derechos de los pueblos, busca igualdad real y no solo legal, como sucede en el simple Estado de Derecho.⁴

Una de las características predominantes del Estado democrático sin lugar a dudas es su naturaleza garantista y el reconocimiento de derechos formulados desde la comprensión del *hombre como hombre*. Sin embargo, según criterio de Francis Fukuyama⁵ casi todas las democracias liberales han visto durante la última generación, una proliferación en masa de nuevos "derechos," "No contentas con proteger la vida, la libertad y la propiedad. Circunstancia que coloca a la democracia en una situación de debilitamiento e incapacidad de defenderse ante los ataques decididos de la tiranía y que no deja entrever sino, la crisis filosófica en la comprensión racional del ser humano y su interacción con el medio que le rodea.

Si bien varios países latinoamericanos, han adoptado formas de estado y de gobierno similares formalmente a las de los países europeos o de Estados Unidos, es decir a las democracias occidentales, a pesar de tener las formas presidenciales o parlamentarias, la división de poderes, el control de legalidad, la participación popular, el centralismo democrático como marcos institucionales para el ejercicio del poder, viven en un ambiente económico, político y social de tensión y atraso que invalida todo ese marco político institucional de sus formas de estado

⁴ DÍAZ ARENAS, Pedro Agustín. La Constitución Política Colombiana 1991. Bogotá: Temis, 1993. p. 229-230

⁵ FUKUYAMA, Francis. El Fin de la Historia y el último Hombre. 2 ed. Bogotá: Planeta, 1993

o de gobierno. Según Karl Loewenstein ⁶ “la conformación del poder esta congelada en beneficio de los detentadores fanáticos del poder, independiente de que estos sean una persona, una junta o un comité, una asamblea o un partido... Si no hubiera en absoluto una constitución formal, el desarrollo fáctico del proceso del poder no diferiría notablemente, porque en lugar de servir a la limitación del poder, seria instrumento para estabilizar y eternizar la intervención de los dominadores fácticos de la comunidad.” Es decir, las constituciones o gobiernos semánticos de nuestros países representan solo un disfraz.

6.1.2 La relación histórica entre el Estado y la Educación. Es una certidumbre compartida hoy por todos los historiadores de la educación, que el Estado moderno tiene poco que ver con la educación durante el Antiguo Régimen. Ello es así porque el modelo educativo medieval, forjado en consonancia con el régimen político que conocemos con el nombre de Cristiandad, sobrevivirá a esta estructura supraterritorial que pilotan el Papa y el Emperador. De este modo, durante la Edad Moderna, el modelo educativo seguirá siendo prácticamente un monopolio eclesiástico de carácter supraestatal, sea en su vertiente jesuítica o calvinista. Es más, aparentemente, el Estado moderno permanece indiferente a la educación, considerándola, como en el pasado medieval, una prerrogativa de la Iglesia católica o de la Iglesia reformada.

⁶ ROZO ACUÑA, Eduardo. Instituciones Políticas y Teoría del Estado. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 1976. p. 300-301

Nada más ajeno al Estado que la idea de una educación popular de carácter estatal; este tipo de educación se estima propio de las iglesias o, como mucho, de las autoridades locales. No ocurre así, sin embargo, con la educación superior, porque, aún siendo la Universidad fundamentalmente competencia de la Iglesia, presenta un notable interés para el Estado, dada su incidencia en la formación de los cuadros dirigentes, y, por tanto, en el reclutamiento de la burocracia estatal.

Aunque el interés del Estado por la enseñanza elemental no es grande, hay, sin embargo, un principio de intervención, reflejo, sin duda, de esa dinámica interna que lleva al Estado moderno a afirmar su soberanía en todos los campos de la actividad humana. Esa dinámica se acentúa durante el siglo XVIII. La actividad educativa del Estado es ahora más ostensible, impulsado unas veces por corrientes culturales que le estimulan a caminar en esa dirección - es el caso de los países del despotismo ilustrado -, animado otras por razones religiosas - es el caso del pietismo en algunos países protestantes -. Pero, en definitiva, esta intervención del Estado en la alfabetización popular forma parte de un proceso más amplio, el que conduce a la transformación de las monarquías autoritarias en monarquías absolutas: el campo de actividad del Príncipe se amplía, en este proceso, inexorablemente.

El otro extremo del aparato escolar del Antiguo Régimen lo constituye la enseñanza superior. La Universidad es, como sabemos, la que suministra las cualificaciones profesionales que necesitan tanto la Iglesia como el Estado. El hecho de que las universidades sean principalmente eclesiásticas no obsta para

que los monarcas intenten extender su dominio a este campo, bien de modo más o menos simbólico por medio de las regalías, bien de manera efectiva para asegurarse la formación de las elites que han de dirigir el país. El proceso de intervención es aquí mayor.

Por otra parte, la Edad Moderna es también precursora de cambios sociales importantes. Sin embargo, la Universidad sigue respondiendo al modelo medieval de suministrar teólogos y juristas, aunque las necesidades de las sociedades europeas empiecen ya a ser distintas. En algunos países el Estado intenta la reforma de las universidades, pero las grandes dificultades que encuentra hace que encamine sus esfuerzos hacia la creación, al margen de la Universidad, de nuevas instituciones educativas, en parte por la resistencia que la vieja Universitas opone a las reformas dirigidas a modificar sus objetivos sustanciales o su organización, pero en parte también por la voluntad que subyace en el Estado moderno de asumir competencias nuevas en el campo de la enseñanza superior. Surgen así a lo largo de estos siglos una escuela de navegación en Portugal, una escuela militar en La Haya, una escuela de ingenieros de caminos en Francia, un instituto de náutica y mineralogía en España, etc., etc.

6.1.3 El Estado liberal y la vertiente pública de la educación. En el desarrollo de la razón política hacia su autonomía, la nueva organización estatal se convertirá en un poder absoluto. Pero este crecimiento del Estado se va a ver contrarrestado, también desde el inicio de la Edad Moderna, por otra tendencia de

signo opuesto que camina lenta pero firmemente hacia la limitación del poder del Estado. Esta tendencia culmina en la Ilustración, una de cuyas aspiraciones será moralizar al Estado, limitarlo, frenar su poder.

No deja de ser paradójico que Locke, partiendo del mismo estado de naturaleza analizado por Hobbes, llegue a una conclusión completamente contraria a la del pensamiento hobbesiano: los hombres, piensa Locke, decidieron constituirse en sociedad política para garantizar sus derechos, derechos que se consideran ahora naturales, esto es, inherentes a la naturaleza de la persona humana, derechos que no se estiman enajenados en modo alguno por el famoso contrato social. De esta manera el Estado aparece como una organización política nacida para garantizar los derechos del hombre, naturales, inalienables, imprescriptibles y anteriores al mismo nacimiento del Estado. Estos derechos, denominados derechos de libertad o de defensa frente al Estado (libertad de imprenta, libertad de conciencia, libertad de culto, libertad de expresión, etc.), constituyen un conjunto de libertades públicas que son, sin duda, parte importante de la esencia del Estado liberal.

Pero los derechos naturales, piensan los hombres de la Ilustración, tienen una doble vertiente: de una parte, constituyen una defensa frente a la opresión del Estado, un reducto privado que el Estado no debe invadir, que el Estado debe respetar; de otra parte, expresan la aspiración del hombre a gobernarse a sí mismo, lejos de la tutela de poderes paternos o patriarcales. Las libertades públicas no agotan, pues, la consideración de los derechos del hombre. Al lado de

las libertades públicas se afirman también otros derechos que conciernen al individuo como sujeto de la vida política - no como objeto -, como ciudadano que tiene derecho a emanciparse del poder y a participar en él. Son los llamados derechos cívicos o políticos, base del nuevo régimen representativo, cuya mejor expresión es el derecho al sufragio. Aunque ahora no vamos a ocuparnos de ellos, no debemos olvidar que estos derechos harán posible el control de los gobernantes por los gobernados: son la base del régimen democrático (la democracia, se ha dicho, es la sociedad de los ciudadanos). En este sentido, sólo nos queda decir que el Estado liberal comprenderá pronto la necesidad de tener ciudadanos ilustrados que hagan posible el nuevo régimen (así, por ejemplo, la Constitución española de 1812 establecerá tempranamente la obligación de saber leer y escribir para poder "ejercer los derechos de ciudadano").

Desde esta perspectiva, esta nueva clase de Estado, surgida como antítesis del Estado absoluto, va a ser concebida como un puro artificio, como un mecanismo que se opone a la verdadera realidad que es la sociedad. Es decir, mientras que en el Antiguo Régimen el Estado se confunde con la sociedad, la representa y actúa por ella, ahora la sociedad se independiza del Estado afirmando la primacía de lo privado ante lo público. Para moralizar el Estado, para limitar su poder - los liberales tendrán siempre presente la imagen reciente del Estado absoluto donde la arbitrariedad del rey es la norma -, para evitar el abuso del poder político se van a alzar los derechos naturales del hombre como límite infranqueable a ese poder y se va a acotar un espacio - el mercado- donde el Estado no puede intervenir.

Bobbio ⁷ ha señalado con especial agudeza cómo el Estado y la sociedad van a ser considerados como realidades abiertamente distintas y contrapuestas: de un lado, el Estado, pensado como un régimen de relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, por tanto como un ámbito de relaciones entre desiguales; de otro lado, la sociedad, conceptuada como un ámbito de relaciones entre iguales. De esta forma, el Estado aparece como una esfera de poder que se ocupa de las instituciones políticas que regulan la convivencia, mientras que la sociedad se contrapone como una esfera privada que se ocupa de "la riqueza de las naciones".

Toda esta construcción teórica se impone con la Revolución francesa. Supone, en la práctica, el fin del Estado absoluto, la limitación del poder político por la existencia de unos derechos que el nuevo Estado debe no sólo respetar, sino también garantizar, y la mejor manera de hacerlo es no regulando, no interviniendo, no haciendo (la lengua inglesa, con su conocida capacidad para lo concreto, definirá el nuevo papel del Estado con dos gráficas palabras: "manos fuera"). Ahora bien, dentro de esta concepción podría esperarse que el nuevo Estado liberal limitase su intervención al mínimo también en educación. El abstencionismo general que se predica del Estado supone la supresión de toda injerencia en el mundo de las relaciones sociales y económicas, como corresponde al famoso dogma liberal "laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui même". Al Estado sólo le compete asegurar el orden público como condición

⁷ BOBBIO, Norberto. Liberalismo y democracia. Bogotá: Breviarios Fondo de Cultura Económica, 1999.

previa para que las fuerzas sociales y económicas puedan desarrollarse de modo espontáneo. Sin embargo, como sabemos, la intervención del Estado en la educación va a alcanzar proporciones desconocidas en el pasado. ¿Cómo se explica esta situación? La aclaración hay que buscarla en la propia Revolución Francesa.

Lo que sucede en la educación durante el período 1789-1793 no es más que la consecuencia de un acto verdaderamente revolucionario: la nacionalización de los bienes eclesiásticos en noviembre de 1789. Al nacionalizarse estos bienes, la beneficencia y la enseñanza, quedaron prácticamente desasistidos. La solución que dio la Asamblea, fue encomendar al Estado la gestión directa de estas actividades sociales, convirtiéndolas así en servicio público. Ciertamente, esta revolucionaria medida no fue una improvisación de la Asamblea. La Ilustración francesa venía pugnando desde mediados de siglo por una educación estatal.

La idea de la educación como servicio público es, pues, el desenlace natural de un desarrollo ideológico impulsado y animado por la Ilustración. No obstante, hay diferencias cualitativas entre la Ilustración y la Revolución. Cuando los ilustrados franceses piensan en la educación nacional, sus mentes están todavía ancladas en la educación estamental, no en la educación popular (recordemos la famosa locución de Rousseau en el *Emilio*: "el pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es suficiente"). Corresponde a los revolucionarios franceses el mérito de haber elaborado la idea de la educación como servicio público, el principio básico de la educación para todos.

La Constitución de 1791, en su título I, garantizará el establecimiento de "una instrucción pública, común a todos los ciudadanos, gratuita respecto de aquellas partes indispensables para todos los hombres". Es decir, la Constitución de 1791 garantiza la creación de un servicio público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, pero cuya gratuidad se limita a la educación popular. Esta concepción es la que predomina en la primera fase de la Revolución y en ella subyace la idea de un sistema público de enseñanza con dos tramos educativos distintos: instrucción elemental para el pueblo, y, por tanto, gratuita; instrucción superior para las capas medias y altas de la sociedad, y, por tanto, onerosa. Es la concepción que triunfará en el siglo XIX.

En la segunda fase de la Revolución, en la etapa jacobina, la instrucción pública ocupa un lugar más relevante. En la nueva Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 24 de junio de 1793, en el artículo 22, se dice: "La instrucción es necesaria a todos. La sociedad debe favorecer con todo su poder el progreso de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos". La diferencia es importante: no es la instrucción elemental, sino la instrucción a secas la que constituye una necesidad de todos los ciudadanos. Es el antecedente moderno del derecho a la educación. Es la concepción que triunfará en el siglo XX.

El Estado liberal del siglo XIX y buena parte del XX hará suya la idea de la educación como factor de integración política y de control social. Desde el punto de vista de la integración política, el Estado liberal concebirá la educación como

elemento sustancial para el logro de una nueva lealtad y procurará que las clases medias y superiores, base del nuevo régimen representativo, tengan fácil acceso a la enseñanza secundaria y superior.

La educación como factor de integración política tuvo, pues, un papel muy importante: la realidad confirmó que fue uno de los actores de la socialización política que mejor supo crear una nueva lealtad al nuevo régimen; fue un elemento importante para el reclutamiento de la elite política que el Estado necesitaba; fue, incluso, la base de la integración vertical entre las diferentes regiones con mayor o menor conciencia de la identidad nacional.

De esta forma, el Estado liberal crea en todos los países europeos un sistema donde los fines de la enseñanza son definidos por los representantes de la nación reunidos en el Parlamento - definición que será más auténtica conforme se vaya extendiendo el sufragio a lo largo del siglo -, dotado por las autoridades estatales de una ordenación académica que regula los diversos niveles educativos con sus correspondientes planes de estudio, configurado en general con bastante homogeneidad, financiado con fondos públicos, y, finalmente, secularizado, es decir, entregado a las decisiones y competencia de los poderes públicos.

6.1.4 La educación como derecho de libertad. La concepción liberal del Estado es, como se ha señalado en más de una ocasión, la más consciente y coherente teoría de la primacía de lo privado sobre lo público. Es la afirmación de un ámbito privado en donde el Estado no debe intervenir, una esfera rodeada de derechos

que el Estado debe respetar y garantizar. Estos derechos se configuran, como sabemos, como derechos de libertad o de defensa frente al Estado, como un haz de derechos que, de acuerdo con el iusnaturalismo triunfante, son innatos, anteriores y superiores al mismo Estado; más aún, derechos para cuya protección nace la sociedad política, el mismo Estado.

Ahora bien, dentro del nuevo marco político que el Estado liberal representa, la educación no se constituye en sentido estricto como un derecho del individuo sino, como acabamos de ver, como una atribución del Estado. Ello es así porque para la doctrina iusnaturalista de la época las exigencias fundamentales que brotaban del pretendido estado de naturaleza respondían a necesidades fundamentales de la sociedad. En el estado histórico de la sociedad del siglo XVIII el principal problema era el de la opresión del Estado absoluto, representado tanto por la figura del monarca omnipotente como por la de las diferentes iglesias aliadas con la monarquía absoluta. De ahí que, desde la perspectiva del individuo, los derechos naturales hagan referencia a unas determinadas libertades públicas y no a otras (libertad de conciencia, libertad de expresión, habeas corpus, etc.), y que, desde la perspectiva de la sociedad, se reclame la autonomía de ésta respecto del Estado. En la conciencia política del momento, la educación, salvo algunos destellos fulgurantes a los que ya hemos hecho referencia, no fue sentida como un derecho, sino como una necesidad evidente para el nuevo Estado.

6.1.5 El Estado de bienestar: la educación como derecho social. La historia del siglo XIX, la historia de esta tendencia por implantar, en primer lugar, la universalidad de la enseñanza elemental, o en otras palabras, el derecho a la educación básica. Surge así el objetivo de la escolaridad obligatoria, la inclinación a ampliar progresivamente la duración de la escolaridad obligatoria, la cuestión de la gratuidad por medio de la financiación pública.

En el fondo de esta tensión late el temor de las capas dominantes a una instrucción universal que produjera una población alfabetizada e ilustrada, y, en consecuencia, consciente de sus derechos políticos y laborales. Fue preciso, muy avanzado el siglo, que se generalizara la revolución industrial para que las elites directoras se convencieran de los beneficios que reportaba disponer de una población instruida.

La aparición de los derechos sociales o derechos prestacionales es fruto de una larga transformación del Estado liberal. Mientras que las libertades públicas surgen en el Estado liberal con un contenido esencialmente negativo, orientadas a negar la acción del Estado, a procurar que éste se limite a no intervenir, a no hacer, respetando, por tanto, un recinto privado rodeado y protegido por los derechos de libertad, en el Estado de bienestar o Estado social de derecho la constitución de la educación como derecho social va a exigir precisamente todo lo contrario, va a demandar la intervención del Estado y, para ello, una ampliación de los poderes del Estado.

Esta evolución cierra un largo ciclo de la humanidad. Como Bobbio ha señalado, en el régimen político anterior al Renacimiento los hombres sólo tenían deberes, no derechos. En el Estado absoluto los individuos seguían teniendo deberes pero en todos los países europeos el derecho a la propiedad se constituyó como un derecho privado que defendía al individuo de las arbitrariedades del poder del rey. En el Estado liberal o Estado de derecho el individuo tenía frente al Leviatán no sólo derechos privados como la propiedad, sino también derechos públicos: el Estado liberal es el Estado de los ciudadanos, poseedores de derechos políticos y de derechos de libertad. Finalmente, en el Estado de bienestar o Estado social de derecho el hombre ve reconocidos sus derechos sociales, culminado así un largo proceso de autonomía y de emancipación.

La aparición de los derechos sociales supone también una transformación de la concepción política del hombre. Ya no se parte del reconocimiento de la persona como un ente abstracto o genérico, sino que ahora el ser humano es visto en su especificidad, en sus distintas maneras de estar en la sociedad, como menor, como adulto, como anciano, como mujer, como minusválido, confluyendo normalmente en un mismo sujeto varios derechos derivados de las distintas situaciones en que el individuo se encuentra.

Después de la segunda guerra mundial esta corriente de opinión se consolida en la mayor parte de los países de Europa. Será la Constitución italiana de 1947 la que abra el camino, estableciendo en su artículo tercero que "pertenece a la República eliminar los obstáculos de orden económico y social que, limitando de

hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana". Esta declaración, pronto incorporada a las constituciones europeas posteriores, significa el repudio o la superación del liberalismo clásico. Ya no será la competencia privada o el juego libre del mercado los que traerán consigo una mejora de las condiciones de vida, sino que será la intervención del Estado la que garantice los derechos sociales del ciudadano: trabajo, vivienda, educación, sanidad. Es la hora del Estado de bienestar.

Por primera vez en la historia europea de la educación, la enseñanza secundaria no va a ser concebida como una barrera que impide el paso de una determinada clase social, sino que el bachillerato va a abrirse a toda la población escolar. El derecho a la educación implica ahora no sólo el derecho a recibir una educación elemental, sino también el acceso a la enseñanza secundaria y, lo que no deja de ser relevante, a la enseñanza universitaria o superior. Fruto de esta concepción es la escolarización masiva de la población en todos los niveles educativos. También la aparición de problemas nuevos derivados de la masificación: fuerte incremento del gasto público, devaluación de la enseñanza, inflación de títulos académico, etc. No obstante, la reacción de los Estados europeos, en general, no ha sido la de restringir el ámbito del derecho a la educación o abdicar de sus responsabilidades, sino la de aumentar los recursos, impulsar la formación profesional de nivel medio o superior, acentuar las exigencias de acceso a la enseñanza universitaria o redefinir sus propios niveles de prioridades (en este sentido es significativo que la ley francesa de 1989, de orientación sobre la

educación, establezca en su artículo 1º que "la educación es la primera prioridad nacional").

La aparición de los derechos sociales no ha supuesto la disminución de los demás derechos de la primera generación. En cierto modo tiene razón García de Enterría cuando afirma que todos estos derechos tienden a confundirse. La razón está en que las libertades públicas se han convertido en nuestros días en un fin del Estado, al que no sólo se le exige no hacer, sino que también se le pide actuar para que las libertades públicas no perezcan: los derechos de libertad o de defensa se han convertido en buena parte en derechos sociales o prestacionales. En este sentido, cabe preguntarse si los ciudadanos están dispuestos hoy a perder las conquistas individuales - los derechos de libertad- y sociales - los derechos prestacionales- que son fruto de una larga evolución histórica y de una larga lucha para su consecución.

El derecho a la educación como derecho social o prestacional no se ha detenido en el umbral de las constituciones, también se ha internacionalizado. Como los demás derechos sociales, la educación se ha incorporado al Derecho público internacional, operándose un fenómeno de trascendentales consecuencias. A estos efectos, se han señalado las siguientes: en primer lugar, el individuo, o los grupos sociales, se han convertido en sujetos del Derecho internacional; en segundo lugar, los derechos sociales han sufrido un proceso de positivación al haber sido reconocido no sólo por las declaraciones internacionales, sino también por los convenios multilaterales entre los Estados; por último, estos derechos han

conseguido amplia cobertura en la jurisdicción de los organismos internacionales. De todo ello lo que interesa resaltar ahora es que, aparte de la revolución que pueda suponer para el Derecho internacional que no sean sólo los Estados los sujetos del mismo, sino también los individuos, lo importante es que la regulación internacional de estos derechos tiene en determinados casos fuerza vinculante para los propios Estados, pudiendo invocarse tales derechos ante los tribunales internacionales.

En la actualidad, y como consecuencia del largo proceso que hemos tratado de explicar, la educación se ha convertido en una institución pública muy compleja que cumple múltiples fines. Sigue conservando, es cierto, la vertiente privada que siempre tuvo, pero las funciones públicas de la educación siguen siendo hoy tan importantes, o más, que en el siglo del Estado liberal. Querer identificar la educación con un bien más producido por el mercado, como ha pretendido la "revolución conservadora", contradice nuestra memoria histórica: ni la escolarización universal, ni el acceso popular a la enseñanza secundaria, ni la apertura de la enseñanza universitaria son obra espontánea del mercado; el examen de la realidad nos dice que son obra de la acción continuada de los poderes públicos. Es cierto que la exaltación de lo público puede llevarnos - como ha sucedido en nuestro siglo - a la aberración del Estado totalitario, pero la privatización de lo público puede llevarnos también a tiempos pasados en que el individuo estaba a merced de otros poderes, más fuertes y más implacables que el mismo Estado. En el nivel actual de la civilización humana, la consideración de la educación como un derecho que pertenece a todos los hombres sin distinción

alguna, parece un valor difícilmente renunciable. De este valor, el Estado, la sociedad políticamente organizada, es el único garante. Los hombres, hasta el presente, no hemos sabido construir otra cosa.

6.1.6 La Educación Superior, entendida como un derecho democrático y como un proceso de formación integral. En este marco político y de ejercicio del poder, la educación Superior se ha erigido como un derecho de la democracia, inherente a una concepción del hombre como hombre, de connotación internacional y nacional, recordemos por ejemplo la Declaración Universal de Derechos Humanos y en particular el párrafo 1 de su artículo 26, en que se declara que “ Toda persona tiene derecho a la educación ” y que “ el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos ” y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo artículo 4 los Estados Partes se comprometen a “hacer accesibles a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la Enseñanza Superior “⁸

Por su Parte nuestra Constitución Política en su Art. 67 estipulo que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la Cultura.

⁸ ONU. Proyecto de Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. ONU Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, octubre de 1998.

La Educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la practica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio Ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. ... “⁹

En cuanto a la Educación Universitaria, el articulo 69 de la C.P de C¹⁰ garantiza su autonomía en el sentido de que las Universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

Concepto de formación: Bildung al referirse al significado de “formación” afirma que es “ascenso de la humanidad”, desarrollo del hombre en tanto hombre.

Por su parte Kant, en *Cimentación para la Metafísica de las Costumbres* se refiere como a las obligaciones que se tiene consigo mismo, *Humbolt*, distingue entre formación y cultura, con “formación” se refiere a “algo mas elevado y mas interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética y que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y carácter”.

⁹ MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. Constitución Política de Colombia. Ministerio de Justicia y del Derecho, 1998,

¹⁰ Ibid. p.

Se debe precisar entonces, que la generalidad a la que se eleva el individuo formado, no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta de una comunidad o de un pueblo específico, se trata de un proceso del “Mundo de la Vida”

El concepto de Formación Integral: “Una formación Integral es la que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadora por valores de Justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad. En este proceso, el estudiante se expone a la argumentación y contra - argumentación fundadas, a la experiencia estética en sus múltiples dimensiones y al desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales, a través de experiencias que van estimulando y afinando su entendimiento y sensibilidad, tanto como su capacidad reflexiva y que en ello van “formando” su persona.

La formación integral, en su acción tiene fines que afectan a los otros hombres. Mas allá de la transmisión de un saber, subsiste como irrenunciable una finalidad de la actividad docente: Hacer libre y autónomo al estudiante a quien tiene que enseñar y ayudarlo a que, cuando menos, alcance la misma fuerza que uno cree poseer, es decir “va mas allá de la capacitación profesional aunque la incluye, es un enfoque o forma de educar. La educación que ofrecen las instituciones de educación Superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del

estudiante como una totalidad y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación.¹¹

Finalmente no podríamos hablar de formación integral, sin remitirnos a la *educabilidad*, el ser humano se distingue por su perfectibilidad, su condición se opone a una determinación de su ser singular y colectivo, su capacidad de inventarse distinto siempre hace de la educación un proceso permanente e inagotable

El docente y la Enseñanza: El pedagogo J. Derbolav ha descrito de esta manera lo específico de la actividad docente: “Es propio del Docente un estudiante que siga sus indicaciones, que acepte sus enseñanzas y que las conserve fielmente; la vinculación de este, es una vinculación afectiva, de la creencia y no la razón, su verdad es profesión de fe, su actividad es consagración de la persona del docente e imitación incondicional. La forma autentica de este proselitismo es la comunidad religiosa. Pero, el docente reúne - en torno suyo - discípulos a los cuales transmite su saber adquirido esforzadamente, a fin de lograr que éste continúe

¹¹ ICFES. Bases para una política de Estado en Materia de educación superior. Bogotá: ICFES, 2001. p. 86

siendo acrecentado a partir del estado alcanzado; la relación de ellos es una relación de la perspicacia y el intelecto; su verdad es la conexión de saber adquirida, en cada caso críticamente; su actividad consiste en la asimilación de la materia y el enfrentamiento progresivo con ella”.¹²

Respecto a la enseñabilidad y la criticidad es importante reconocer en el quehacer docente que las relaciones entre Saber y de las ciencias con el poder son íntimas, pues en ellas se perfilan inclinaciones de control y de dominio, por tanto la Universidad no puede acoger una sola epistemología como manera de legitimar su acción educativa, esto le haría perder su esencia, tampoco puede ausentarse de la discusión de la ciencia con la política por cuanto perdería la perspectiva ética de la vida.

La formación integral, en consecuencia, como Bildung “como ascenso a la humanidad” no puede ser obra de una facultad o programa, tiene que ingresar en todos los intersticios del ethos universitario, en sus gramáticas, en su vida simbólica y en sus imaginarios.¹³

6.1.7 Actores Educativos y Relaciones Sociales. Desde sus orígenes el ser humano ha buscado siempre vivir en comunidad, puesto que es un ser sociable por naturaleza. Por esta razón cada hombre mantiene el contacto con sus

¹² UNIVERSITAS. Revista Trimestral alemana de Letras, Ciencias y Arte.

¹³ SÁNCHEZ, Silvio. Las Gramáticas de la Universidad. 1 ed. Pasto: Ediciones UNARIÑO, 2000

congéneres de diversas maneras, como por ejemplo en las relaciones de noviazgo, familiares, laborales, académicas entre otras. De esta diversidad se observa que en esos contactos, se requiere como mínimo la interacción de dos personas para que se realicen, por consiguiente en cada situación vivida por el hombre existirá mas de una relación interpersonal.

Las relaciones interpersonales, se entienden como el proceso en el cual los elementos fundamentales que se interrelacionan, son la equidad, participación, consenso , ética y valores, tolerancia, autonomía, manejo de poder, dialogo y critica; en donde estos elementos hacen parte de los componentes de la dinámica interna de un grupo, refiriéndose ésta a las "fuerzas que actúan en cada grupo a lo largo de su existencia y que le hacen comportarse en la forma como lo hacen"¹⁴.

En este sentido los anteriores aspectos son necesarios, ya que al olvidarse de uno de ellos se comenten errores que resultarían perjudiciales en las relaciones interpersonales, como por ejemplo: al comunicar algo en estado de ira puede provocar agresividad, temor, duda, disgusto y deseo de no escuchar.

¿Por qué se dan las relaciones interpersonales?. Un factor determinante para que se de una relación interpersonal es la cercanía entre las personas, es decir que estén en un mismo lugar, esto facilita la interacción y la búsqueda a partir de fines o intereses comunes. De esta manera puede afirmarse que la relación

¹⁴ CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVERDE, Aníbal. Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires: Humanista. p. 64

Interpersonal se inicia con el acercamiento entre por lo menos dos personas, pues así como percibimos y tratamos de acomodarnos al medio ambiente donde vivimos, notamos también la presencia de las personas que en él habitan. “La percepción interpersonal está incidida por los siguientes aspectos:

- La impresión que nos pueda causar la otra persona
- La generalización de un conocimiento
- El buscar semejanza en otras personas para determinar aspectos afines en la personalidad o en las actitudes”¹⁵

Con base en lo anterior se puede deducir que la relación de una persona con las otras, depende directamente de la manera como se perciba los comportamientos de los demás.

La unidad básica de una sana interacción humana es la caricia psicológica, por medio de ésta le hacemos saber a otra persona que nos hemos percatado de su presencia. Este reconocimiento generalmente abarca una cierta dosis de aprobación; el saludo es la caricia psicológica más común.

La caricia psicológica promueve el valor o dignidad de cada persona y puede tener una expresión verbal o física. Cuando estos saludos (o caricias psicológicas) son

¹⁵ GARCÍA DE VILLAMIZAR, Esperanza. Relaciones Humanas a su alcance. Bogotá: Norma, 1987.

correspondidos, se habla de ritos psicológicos o de saludos preliminares (el intercambio social que se lleva a cabo antes de hablar sobre asuntos académicos, laborales, de negocios, etc.).

El término "caricia psicológica" además "connota un contacto íntimo, como el que se le imparte a un infante que es acariciado, pellizcado, o al que se le dan palmaditas" ¹⁶.

Como adultos, generalmente no vamos repartiendo estas demostraciones de cariño a otros adultos. En el trabajo o en las instituciones en general, la mayoría de las caricias psicológicas ocurren por medio de la comunicación verbal o el lenguaje corporal. Ejemplos: pueden incluir ademanes, sonrisas, miradas de comprensión, apretones de manos, saludos verbales (tal como hola, cómo estás), o incluso un envío de flores.

Las caricias psicológicas también pueden incluir un contacto físico como colocar una mano en el hombro, un roce de codo o espalda de otra persona. Tales gestos pueden comunicar más interés y amistad en algunos casos, pero desafortunadamente también pueden causar molestias o malentendidos. Las mujeres, sobre todo, pueden molestarse con estas caricias psicológicas físicas, porque tales gestos a menudo se relacionan o se confunden con acoso sexual.

¹⁶ MYERS, David G. Psicología Social. 2 ed. Bogotá: Panamericana, 1991.

Recibir atención es una gran necesidad humana. Muchas veces las personas prefieren atención negativa a ser ignoradas. Trate usted de imaginar lo incómodo que se sentiría al encontrarse con un compañero de trabajo o con un amigo que no ha visto por varios días, y no saludarlo con palabras o gestos.

El trato opuesto a la caricia psicológica es actuar como si la persona no existiera y "hacerle el vacío", "o darle la espalda".

Antes de que un docente se comunique con los estudiantes para transmitirles la información académica del día, normalmente se llevan a cabo los saludos preliminares que son parte importante de las relaciones interpersonales.

Algunas caricias psicológicas pueden ser de índole neutral, que no comprometen, tales como "ya veo" o "mm"; la persona parece indicar que ha escuchado pero no está opinando sobre lo que se ha dicho. Otros comentarios ofrecen más apoyo, cuidado o interés: "Me contaron que te ha ido bien en tu semestre, ¡qué fabuloso!".

El lenguaje corporal y tono de voz también juegan un importante papel y afectan la intensidad del intercambio de caricias psicológicas. Generalmente, cuando los individuos se conocen bien, no se han visto durante algún tiempo, o cuando ha habido una catástrofe u otra circunstancia especial, se esperan caricias psicológicas más intensas.

Aspectos fundamentales en las relaciones interpersonales: Estas necesitan para su ejecución varios aspectos fundamentales, entre ellos:

La comunicación,” que es un elemento esencial de la vida social y es una forma de interactuar, de compartir situaciones, sentimientos y expresiones humanas”¹⁷. Comunicar es palabra procedente del latín communis, que significa lo que es común, pertenecientes a varios o a todos, o en lo que varios intervienen; luego comunicar es hacer común algo, lograr una comunión, tender al establecimiento de una comunidad. “La teoría específica del comunicador social es la de elaborar mensajes, saber transmitirlos y promover la participación de los receptores”¹⁸.

Por lo tanto, dentro de las relaciones interpersonales se promueve la participación de quienes reciben los mensajes transmitidos por los comunicadores y para esto el emisor deberá desarrollar ciertas condiciones conductuales, sugeridas en la teoría de Carl Rogers, sobre las relaciones interpersonales y el proceso de convertirse en persona. Rogers apunta las siguientes condiciones:

1. Expresar lo que uno es realmente.

Puede ser lo suficientemente expresivo como persona, de manera tal que pueda comunicar lo que es sin ambigüedades.

2. Ser auténtico.

En cualquier tipo de relación ha comprobado que lo más seguro es ser completamente auténtico.

¹⁷ POSADA SEGURA, Marcos Leonel. Enciclopedia educativa. p. 846

¹⁸ TOVAR, Francisco Gil. “Iniciación a la comunicación Social”. Periodismo, relaciones publicas, publicidad. 2 ed. Bogotá: Paulinas, 1978. p. 20

3. Capacidad de percibir los propios sentimientos y de aceptarlos.

4. “Ser el cuerpo que soy, ser mi propio cuerpo”¹⁹. Ser el propio cuerpo significa entonces vivir y dar paso a las percepciones, sentimientos y emociones, actuando por un convencimiento de valores. En una palabra es ser lo que uno “es” y no lo que los otros quieren que sea.

El contexto de la comunicación, supone: diálogo y pensamiento crítico, que posibilitan la ínter subjetividad humana; así que los que dialogan pueden tener conciencia del mundo que es común a ambos.

En el diálogo del diario vivir se presentan grandes barreras que pueden superarse a través de las sugerencias que sobre convivencia pacífica, se presentan a continuación:

- Discrepancias, las que se dan cuando no se acepta la opinión contraria. Como posición constructiva en esta propuesta es, ver con normalidad que hay personas que piensan diferente.

- Los prejuicios cuando se actúa por el que dirán. Como posición constructiva se sugiere adoptar una posición normal e imparcial.

¹⁹ PALOMA, Paloma. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid: Narcea Ediciones, 1995. p. 151 - 152.

- Se da también el egocentrismo cuando se imponen las ideas. Ante esto, se recomienda el servicio hacia los demás con la recompensa de la satisfacción que da.

- De igual manera, se da una resistencia al cambio cuando se rehúsa al razonamiento. Con paciencia y tolerancia se puede aceptar los argumentos de los demás y dar la razón cuando es el caso.

Todas estas barreras se pueden superar, haciendo buen uso de la “escucha” y de la “tolerancia”.

El pensamiento crítico es considerado en la literatura cognitiva con distintas acepciones, desde las que lo mencionan como mecanismos de “pensar mejor” (recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de hacer decisiones informadas: Perkins, 1987), hasta las que proponen un tipo de pensamiento autodirigido que busca fundamentar el conocimiento, cuestionando la forma en que es asimilado en la estructura cognitiva tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás para incorporarlos a nuestra forma de pensar (Paul, 1995).

El enfoque de Paul sostiene además que para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos a través de un movimiento dialéctico que rete constantemente nuestra forma de pensar.

Comunicación humana, según Shannon, plantea que la comunicación es unidireccional refiriéndose solo a enviar información. Para Ruesch, toda conducta es una comunicación, desde este concepto toda comunicación es un intercambio de conductas; donde la unidad comunicacional se llama mensaje y la serie de mensajes intercambiados se denomina interacción, siendo esta una dimensión bidireccional, en la que cada interlocutor afecta y es afectado por lo demás. Por ende “la comunicación humana se la entiende como toda conducta que mantiene, regula y hace posible las relaciones humanas” ²⁰, mediante la retroalimentación (intercambio de información). Además la comunicación no implica solo el lenguaje oral y escrito, como lo concibe Gregory Bateson, siendo este el lenguaje digital. Sino todas las conductas humanas no verbales como expresión facial, ritmo, inflexiones de la voz, gestos, etc, siendo este el lenguaje analógico; con los cuales se envía y recibe mensajes propiciando una comunicación que puede ser positiva cuando favorece y mantiene un cambio (retroalimentación positiva) y negativa cuando el objetivo es evitar el cambio y mantener el equilibrio que se tenía (retroalimentación negativa).

Según Gregory Bateson, Don Jackson, Jay Haley y John Weakland estructuraron la teoría del doble vínculo: doble lazo, doble atadura. En la comunicación significa recibir y/o enviar mensajes u órdenes contradictorias desde una sola fuente, por ende una persona sometida continuamente a situaciones semejantes a ésta puede generar: malestar psicológico, desorientación y confusión por no saber qué mensaje se está comunicando y por ende sentirse incapacitado para actuar.

²⁰ GUANG, Enrique. El enfoque sistémico comunicacional de la familia. Quito: Irene, 1983. p. 8-9.

Dentro del Plan Marco Institucional Universitario, se concibe como aspectos de la Democracia Participativa, los siguientes: equidad, participación, consenso, ética y valores:

Equidad: Es lo justo y lo justo es justicia. Para Aristóteles, la equidad es dar a cada cual lo que corresponde. Es importante tener en cuenta la conciliación en equidad como un acto por medio del cual personas con pretensiones encontradas deciden aceptar la intervención de un tercero facilitador para que colabore en la búsqueda de un acuerdo que les permita tener una solución, quien resuelve el conflicto con criterios de justicia o de dar a cada cual lo que le corresponda.

Participación: Se entiende como participación al proceso vivo de una comunidad, que se organiza para tomar parte activa en el manejo de los asuntos que le conciernen, tales como la clase de educación que reciben los hijos, la salud de la familia, la honestidad de los gobernantes, la violencia que se vive en el municipio y en el país. Por medio de ella se decide, se presenta iniciativas de origen popular, se concerta y negocia, se gestiona, fiscaliza y controla.

El gran reto es construir una cultura de la participación, formar un nuevo ciudadano y una nueva sociedad para que: se haga posible la convivencia, la tolerancia y el respeto al pluralismo, como fundamentos de la paz y en Colombia nadie sea perseguido por sus ideas y se garantice el derecho a la vida. En consecuencia la participación es una “concepción humanística y democrática que cree en la capacidad de toda persona para autodeterminarse y progresar, y que

por lo tanto rechaza como un atentado contra la dignidad, el que se le impongan decisiones claves para su desarrollo integral²¹, puesto que interfiere con la autonomía y con el compromiso de convivencia social que rige los principios de democracia.

Consenso: Dentro de la democracia participativa el consenso es concebido como un mecanismo orientado a la solución de conflictos o a la prevención de éstos, con la intervención directa de los interesados quienes buscan superar sus diferencias, llegar a acuerdos y proponer alternativas de solución con criterio, de tal manera que no hayan vencedores ni vencidos.

Ética y Valores: Cultivar la ética y valores a partir de la participación, la autonomía, el amor por si mismo y por los demás y la sensibilidad hacia su alrededor permite crear un ambiente donde la libertad, el respeto a las personas, a la diferencia de opinión y a las ideas de los demás y la tolerancia se proyectan en el aula de clase buscando tanto en el estudiante como profesor un comportamiento y una actitud, respectivamente de reflexión, desarrollándose destrezas generales para aprender y establecer condiciones necesarias para posibilitar el desarrollo integral del ser humano.

²¹ FUNDACIÓN PARCOMUN. Cartilla "Mecanismos de Participación Ciudadana y Comunitaria, 1991.

Convivencia pacífica: Otro aspecto importante a tenerse en cuenta dentro de las relaciones interpersonales es la convivencia pacífica, que de acuerdo al Plan Marco Institucional Universitario, incluye: tolerancia, autonomía y manejo de poder.

La convivencia pacífica hace referencia a “aprender a relacionarse sanamente con los demás, este es el más importante desafío que enfrenta el proceso educativo, en el cual consiste en aprender a establecer, mantener, hacer, crecer y restaurar los vínculos con los demás, no solo los vínculos familiares de sangre y amor sino también esos otros vínculos que no atan con el prójimo y que surgen no solo de la decisión personal sin que provienen de la comunidad de origen y del entorno, ese aprendizaje nunca termina, cada día nos vamos confrontando con la necesidad de aprender a relacionarnos mejor”.²² Las relaciones se ven debilitadas por una serie de contravalores como el irrespeto continuo y la intolerancia, lo que conlleva a que se debilite la comunicación, por la carencia de estos valores aspectos básicos para una sana convivencia social. Las formas de convivencia no se dan naturalmente son creadas y construidas por seres sociales, por no ser un hecho natural la convivencia social puede ser aprendida y enseñada.

Entre algunos de los aspectos que se deben tener en cuenta para lograr una convivencia pacífica dentro de la comunidad educativa están:

²² El arte de la buenas relaciones. En: Revista Familia y Sociedad. No. 56, 1989. p.2

La Libertad: La libertad de una persona llega hasta donde empieza la libertad del otro. La libertad es entendida como posibilidad de crecimiento personal y comunitario. Exige respeto por la igualdad y respeto por la diferencia (Tolerancia).

Derecho y deber: Como personas se tiene derechos y deberes (garantías y compromisos); lo que es un derecho y garantía para la otra, es un deber o compromiso respetarlo; los derechos garantías implican deberes o compromisos con los demás.

La norma (Convicción): Es el enunciado de los deberes que cada cual compromete en bien de los demás y provecho de si mismo.

El respeto: Toda persona merece respeto por su condición humana, por la igualdad de derechos que le confiere la constitución política colombiana, pero también merece respeto por la diferencia de costumbres, formas de pensar, procedencia cultural. En breve significa valorar al otro como persona.

La autoridad: Es necesaria en toda comunidad; sin ella se daría la desorientación, la anarquía y el caos. Hay que ejercerla con actitud de servicio para buscar el bien comunitario. Distinto a ser autoritario que se refleja en la obsesión por el poder, para controlar busca crear dependencia y sumisión usando el miedo y el sentimiento de culpa. Es el único que toma las decisiones importantes, poco dispuesto al cambio, no delega, ni permite la participación, toda actividad debe ser controlada por él.

Convivencia: Es la vida en común, es compartir, es aceptar al otro, es servir, es comprender y valorar a los demás; actitudes que harán que nuestra vida sea mas amable dando sentido a la comunidad educativa.

Tolerancia: Tolerancia "El nuevo nombre de la paz", "Es el reconocimiento y apreciación de los demás, la capacidad de convivir con otros y de escucharlos, es el sólido fundamento de toda sociedad Civil y de la paz"²³. Por lo tanto es la cualidad de aceptar la diferencia de criterios de otras formas de pensamiento ajenas al propio, que mientras estén dentro de unos parámetros de respeto elemental debieran de respetarse. Así mismo es la puesta en práctica de principios tolerantes con base en una conciencia racional que nos hace superar los instintos irracionales de exclusión de lo distinto.

La Constitución de la UNESCO establece: *"... dado que la guerra comienza en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde debe construirse la defensa de la paz"*.²⁴ En 1948, las Naciones Unidas aprobaron la Declaración Universal de Derechos Humanos como base de "la libertad, la justicia y la paz en el mundo". En la Declaración Universal se establece que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que no deben ser objeto de distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política,

²³ ONU. Este es una parte de el texto de resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. Proclama 1995 Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia".

²⁴ La UNESCO fue creada el 4 de noviembre de 1946. Su propósito principal es promover la colaboración entre los países en todas las cuestiones relativas a la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación.

origen nacional o social, posición económica o posesión de bienes, en la declaración se consagran muchos tipos de derechos -como el derecho a recibir educación y el derecho a gozar de buena salud, pero todos apuntan hacia un mismo propósito: asegurar que cada persona sea tratada en forma equitativa y digna y que pueda desarrollarse hasta el máximo de su capacidad potencial como ser humano.

Manejo de poder: El líder (docente) que piensa que puede lograr que los demás hagan lo que el quiere por el simple hecho de ser mayor o estar arriba en el organigrama, o porque alguien le ha concedido poder y por ello a una orden todos se van a mover (autocrático), esta totalmente equivocado; el poder es algo que se tiene que ganar, la autoridad se obtiene por el mandato que alguien nos concede, pero el poder hay que adquirirlo. Si bien los docentes tienen que apoyarse en la autoridad que se les concedió deben recurrir a la persuasión, al convencimiento, a los conocimientos y a las relaciones interpersonales entre otros para generar un ambiente propicio que promueva el desarrollo de cada uno de sus actores.

Autonomía: “El principio de diálogo legitima la libre expresión de los prejuicios; y el de neutralidad de procedimiento recuerda a los profesores que no deben utilizar su posición de autoridad para presentar sus propios prejuicios como si fuesen verdades objetivas”²⁵. El estudiante debe tener libertad para: plantear problemas a investigar, expresar y desarrollar sus ideas, comprobarlas frente a pruebas

²⁵ PARCOMÚN. Democracia local. Escuela para la Democracia y Convivencia. Bogotá: PARCOMUN, Septiembre 1994. p. 11.

pertinentes y suficientes y discutir las con los demás, es decir permitir su autonomía siendo consiente de conocer y aceptar las consecuencias de sus propios actos, en donde el profesor ha de orientar pero no ha de obstruir la acción de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

6.1.8 Aspectos Curriculares. El currículo y sus prácticas evolucionan y esto produce cambios sociales que se perciben a largo plazo, modernamente es el docente quien hace práctico el currículo y se le ha dado alguna oportunidad para construir pero no en su totalidad lo que no le permite una verdadera identidad institucional o curricular.

Estudiosos del currículo han encontrado que a través de los años el currículo ha obtenido diferentes significados tales como descripción de técnicas, ciclo de estudios y de secuencia completa, planes de estudio y objetivos, programa escolar y muchos otros que de acuerdo a la necesidad y al momento histórico han surgido.

Una de las apreciaciones que permite la comprensión de esta importante temática (GOYES y USCÁTEGUÍ, 2000) ²⁶ destaca que el currículo incluye una selección de contenidos, objetivos, una organización de éstos, una indicación de los métodos relativos a los contenidos y objetivos su orden y su control. Estos elementos se organizan teniendo en cuenta códigos así:

²⁶ GOYES, Isabel y USCÁTEGUÍ, Mireya. Teoría Curricular y Universidad. Pasto: Publicaciones Universidad de Nariño, 2000. p. 25.

Código de Currículo Clásico: donde se pretendía el equilibrio entre lo intelectual físico y estético.

Código realista: reforzó el conocimiento empírico y el conocimiento científico.

Código moral: se insistía en el sentido nacionalista a través de la formación; con este código se da inicio a la Educación de masas.

Código Racional: en la formación incluye valores con ideologías liberales que se ajustan a las necesidades de la economía . surge entonces el control estatal en el currículo.

Código Oculto: Que vuelve implícito lo que esta explícito donde están valores y actitudes que se desarrollan a través del currículo.

Estos códigos permiten el análisis de diversas definiciones de currículo que surgen cómo tales desde 1966 cuando se dice que el currículo es el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela destinado a conducir el aprendizaje de los estudiantes hacia resultados de aprendizaje predeterminados ²⁷.

Esta definición cambia a través del tiempo, dándole una estructura más clara y precisa, la cual dice que el currículo es un proyecto educativo emancipador que se determina con la activa y democrática participación de todos los agentes en él

²⁷ INLOW, 1966. p. 36

involucrados; cuyo desarrollo debe entenderse cómo un proceso en continua construcción, abierto a la crítica y contextualizado en su respectivo entorno que se experimenta en la práctica cotidiana y se valida en la reflexión y confrontación pública (GOYES y USCATEGUI, 1996).

Según esta definición el currículo es un proyecto que responde al por qué , para qué, cómo, quién, cuándo y dónde del proceso educativo.

Las autoras antes mencionadas, continuando en su análisis, señalan que una visión del currículo a partir del siglo XIX muestra que la necesidad del trabajo cualificado genera enfoques propuestos por el Estado donde se determina el quehacer del docente.

Enfoque técnico

Uno de los principales autores es Ralph Tyler, dice: la Educación ha dejado ya de ser una tarea de puro enciclopedismo o acumulación informativa para convertirse en un hecho que trasciende y gravita todos los aspectos de la actividad humana. Por ello la escuela en cualquiera de sus niveles es una suerte de laboratorio donde se cultiva y procesa pacientemente esa trama sutil y profunda que es la estructura humana. (Tyler 1986).

Para Tyler los objetivos los pueden construir los propios estudiantes donde para él la Educación es una manera de modificar las diferentes formas de la conducta

humana y a través de las observaciones pueden determinar los cambios en las formas de conducta que debe procurar la escuela; recomienda tomar la cotidianidad externa de las instituciones, extraer objetivos para que luego el estudiante encuentre similitud entre la situación de la vida y aquellas en las que se está efectuando el proceso de aprendizaje .

Enfoque práctico

Su autor Joseph Schwab.

Crítica el enfoque teórico –técnico en su manera cómo aborda los problemas curriculares.

En su teoría propone a la Educación cómo una ciencia práctica deliberativa y razonada, reconoce la existencia de diversas realidades sociales que constituyen el espacio de la acción educativa distinguiendo dentro de ella situaciones educativas específicas, otras que siendo diferentes mantienen elementos comunes y otras que se repiten de manera similar en varios contextos sociales lo cual no permite generalizar ni el conocimiento ni la metodología a aplicar.

Schwab considera: la deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines cómo los medios y debe encararlos cómo se determinan mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos qué hechos pueden ser importantes.

Debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y otras soluciones alternativas. (1974).

Enfoque de transición

Su autor Lawrence Stenhouse.

Este enfoque considera el currículo cómo una alternativa que parte de la misma realidad y se basa en la naturaleza del conocimiento cuyos resultados no se pueden predecir.

Según él un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (1984).

De acuerdo con Stenhouse: “El ideal es que la especificación del currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personal por parte del profesor mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza”²⁸. En este currículo la investigación es la base de la enseñanza que comprende una teoría –una realidad – y una práctica donde el currículo va a contribuir y facilitar el mejoramiento de las acciones educativas.

²⁸ RUDDUCK J. y HOPKIN D. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ediciones Morata, 1991. p. 195

GOYES y USCÁTEGUI (2000) destacan en este enfoque el hecho que plantea la transformación del currículo para lo que se hace necesario reconocer el origen de nuestras deficiencias y las potencialidades de la profesión docente.

Esto nos permite interpretar al currículo cómo proyecto educativo que a través de la investigación se construye y se modifica permanentemente. Esto significa que no existe para este enfoque modelos únicos sino que el currículo es un proyecto educativo que actúa cómo referente general sujeto a las adaptaciones y cambios que la realidad vaya presentando.

Por su parte, Rudduck y Hopkins analizando la obra de Stenhouse, señalan que: "...toda la Educación que brindemos debería respaldar esa investigación hacia una actuación por parte del profesor. Porque en Educación no existe un conocimiento absoluto e irrealizado"²⁹.

Enfoque crítico social

Sus autores son Wilfred Carr y Stephen Kemmis.

En este enfoque se quiere que la Universidad utilice el conocimiento para dar cumplimiento a la función social que trae implícita.

²⁹ RUDDUCK J. y HOPKINS, D. La Educación cómo base de la enseñanza. Selección de textos por 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998. p. 156

Este enfoque curricular relaciona la Educación y la sociedad y la institución educativa y el estado. Este enfoque ofrece estrategias para un trabajo cooperativo de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa con el objeto de lograr la transformación de la teoría y la práctica educativa pero fundados en una visión crítica de ella.

Retomando los estudios de las investigadoras GOYES y USCÁTEGUI en su obra Teoría Curricular y Universidad, se encuentra que en el pensamiento socio-crítico se insiste en el papel transformador de la Educación y en los principios que rigen el proceso a través de este enfoque.

La ciencia educativa crítica, en cambio atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas de las personas que intervienen en el proceso , así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas . En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la Educación sino en y para la Educación. (Carr y Kemmis 1988) citado por GOYES y USCÁTEGUI 2000).

En este enfoque se encuentra tres principios en los cuales se basa.

- ✓ El razonamiento dialéctico: en el cual se relaciona la teoría y la práctica , donde se ilumina la comprensión de las contradicciones escolares y curriculares.

- ✓ El interés emancipador: Exige la acción libre y autónoma en donde el currículo transforme mediante la acción educativa los desequilibrios y las desigualdades sociales a través de acciones cooperadas de docentes, estudiantes y comunidad educativa general.

- ✓ La crítica ideológica: un currículo crítico compromete a la comunidad educativa en procesos de carácter participativo cooperativo y autoreflexivo. Una finalidad curricular sería entonces la de propiciar el análisis crítico de los procesos socio históricos que intervienen en la formación del pensamiento acerca del mundo social.

Este currículo tiene en los docentes el mayor soporte siempre que se modifique su rol de individualista, pasivo y ajeno a la problemática social.

El enfoque crítico social del currículo acude a un tipo de investigación educativa crítica que es investigación acción participación donde el razonamiento es práctico tendiente al cambio de conciencia de los docentes sobre su propia acción e interesada por la transformación educativa a partir de los docentes.

Por la investigación educativa crítica, el razonamiento es al mismo tiempo práctico y crítico y está impulsado por un interés emancipatorio tendiente al cambio de la Educación que garantice racionalidad justicia y democracia social; su visión sobre la política es crítica y sobre la reforma es emancipatoria. (GOYES y USCÁTEGUI 2000).

En este proyecto de investigación se ha encontrado pertinente asumir cómo enfoque fundamental el socio – crítico.

6.2 MARCO TEÓRICO DEL COMPONENTE PEDAGÓGICO

Pedagogía es la ciencia del saber social que se articula y aplica a toda la acción educativa, que tiene la misión, meta y principio: regular la formación humana a través de experiencias facilitadoras para que los individuos se formen en un proceso de humanización y que 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.³⁰

6.2.1 Principios esenciales de una pedagogía. Rafael Flórez 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:

1. **Afecto materno del docente (Pestalozzi).** Se refiere a la comprensión afectuosa del docente al educando; articula la cabeza con la comprensión, lo cognitivo con lo afectivo.

³⁰ FLOREZ, OCHOA, Rafael, Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Bogotá: Mc-Graw Hill, 1994. p. 108 y 129.

2. La experiencia natural (Rousseau). 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.
3. El individuo se humaniza en medio de la sociedad (Herbart). El medioambiente sociocultural y entorno de aprendizaje tiene influencia en la estructura cognitiva del educando y por ende, en el comportamiento.
4. El niño no es adulto pequeño (Piaget, Montessori y Dewey). La humanización es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado que es necesario respetar, en concordancia con la Psicología genética, base de la pedagogía constructivista.
5. Con su actividad consciente el educando construye su aprendizaje y sus herramientas conceptuales, contribuyendo, de esta manera, a su autoformación en sentido de racionalidad, libertad y fraternidad. Demostrado por Piaget, Vigotsky y Dewey, compartido por el movimiento Escuela Nueva a principios del siglo XX; tiene vigencia en la teoría pedagógica contemporánea, también en el constructivismo pedagógico.
6. Regulación para la interacción de la relación docente estudiante. El estudiante mira al docente como referente (ejemplo) de comparación y jalonamiento de

7. 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, horizontes; tal como lo formula Vigotsky.
8. El juego, la máxima experiencia que forma al hombre, en relación con los demás. Se sabe este principio desde Froebel (siglo XIX), lo retoma Piaget y sobre todo Vigotsky. La interacción y la comunicación entre niños, en el juego, prefiguran nuevos niveles de desarrollo.
9. Principio de individualización. Reconoce diferencias orgánicas, desarrollo mental para afrontar y resolver problemas, diferencias motivacionales y experimentales.

6.2.2 Modelos Pedagógicos. Son construcciones mentales o instrumentos analíticos para describir, organizar e inteligir un conjunto de relaciones que definen y entienden el proceso educativo.

Según Rafael Flórez, los modelos pedagógicos, para poder entender el proceso educativo siguen unos parámetros que resuelven interrogantes que preocupan a los pedagogos. Estos parámetros son:

- ✓ **Las metas:** que resuelve el interrogante ¿Qué tipo de hombre necesita formar? o ¿Para qué enseñar?

- ✓ **Los contenidos:** ¿Qué enseñar? o ¿A través de que contenidos, entrenamientos o experiencias?

- ✓ **Relaciones docente - estudiante:** ¿Quién predomina o dirige el proceso?

- ✓ **Método:** ¿Cómo, con qué estrategias técnico metodológicas?

Estos parámetros según Julián de Zubiría son: propósitos, contenidos, secuenciación, método, recursos y evaluación, que los considera componentes del currículo.

Para abordar el componente pedagógico se tuvo en cuenta: propósitos o metas, contenidos, métodos y relación docente-estudiante, porque la secuenciación forma parte del método al igual que la evaluación y los recursos, al tiempo que se ha separado la relación docente-estudiante, que Zubiría la ubica dentro del método, por considerarse un aspecto de vital importancia que justifica su tratamiento de forma independiente, tal como lo establece Flórez. A continuación se amplían estos conceptos según cómo se utilizaron en este trabajo.

➤ **Metas o propósitos:** responde a los interrogantes: ¿para qué enseñar?, ¿qué tipo de hombre se necesita formar?, ¿qué se busca con la enseñanza?, ¿hacia dónde se quiere ir?. Sin resolver estos interrogantes no es posible pensar en un currículo, un área o una asignatura.

Las metas o propósitos, corresponden a la finalidad de la educación. Definir la finalidad de la educación es comprometerse con una concepción del hombre y de la sociedad, en sus aspectos psicológicos, sociales, antropológicos y filosóficos.

➤ **Los contenidos:** los contenidos son los temas seleccionados, su carácter e importancia. Al señalar los propósitos, se está definiendo, en un sentido amplio, los contenidos. Planteada la finalidad, se seleccionan los temas para lograr esos propósitos. Queda resuelto con esto el qué enseñar.

➤ **Método:** etimológicamente método viene del griego *meta* = meta y *hodos* = camino. Por lo tanto método es el camino para llegar a una meta, propósito u objetivos planteados en el currículo, en un área o en una asignatura.

El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar los propósitos, corresponde además a las acciones para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar; pensar o actuar sin un orden determinado resulta casi 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.

➤ **Relación docente - estudiante:** se refiere a quien es el principal actor en el proceso educativo o como se ejerce la autoridad en el aula de clase, cual es el papel del educando y el profesor durante el proceso.

6.2.3 Clasificación de los modelos pedagógicos

Rafael Flórez considera cinco modelos pedagógicos que se caracterizan de acuerdo a los aspectos: metas, contenidos, método, relaciones docente – estudiante y evaluación.

6.2.3.1 Modelo pedagógico tradicional

Metas: Tiene como meta fundamental la formación de carácter a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, con un ideal ético basado en la tradición metafísica y religiosa medieval

Contenidos: son disciplinas y autores clásicos y resultados de la ciencia donde el docente es la máxima expresión. Se da énfasis a la transferencia ingenua y el dominio del latín y matemáticas.

Método: academicista y verbalista, el profesor dicta la clase bajo el régimen de la disciplina y el estudiante receptor pasivo de ese aprendizaje. El conocimiento se adquiere por imitación y emulación de buen ejemplo, el ideal propuesto por un patrón donde el docente es la máxima expresión. Se resalta el cultivo de las

facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad; se considera que el niño aprende: oyendo, viendo, observando y repitiendo varias veces.

Relación docente estudiante: Vertical, el docente es la máxima autoridad. El docente dicta la clase bajo el régimen de la disciplina, el estudiante sumiso y obediente.

Evaluación: Se evalúa la capacidad de retener los contenidos en la memoria, que es asimilada al entendimiento, con lo cual se identifica el grado de voluntad.

6.2.3.2 Modelo pedagógico transmisionista o conductista. Su máximo exponente: Skinner

Meta: Moldeamiento de la conducta productiva del individuo con un relativismo ético

Contenidos: Conocimientos de códigos impersonales, transmisión parcelada de saberse técnicos, destacando el desarrollo de destrezas y competencias como conductas observables

Método: Fijación y control de objetivos instruccionales reforzados.

Relación docente estudiante: El docente es intermediario ejecutor entre la programación y el estudiante

Desarrollo: El desarrollo de la persona está dado por la acumulación de aprendizajes.

Evaluación: Identificar si logró los objetivos programados en el diseño instruccional. Lo mismo comprobar la adquisición de destreza como conductas observables.

6.2.3.3 Modelo pedagógico: Romanticismo Pedagógico: os máximos exponentes de este modelo son Rousseau, Illich y el Pedagogo A. S. Neil.

Metas o Propósitos: El desarrollo intelectual del niño con espontaneidad, autenticidad y libertad, buscar que despliegue su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales.

Contenidos: El centro y eje de la educación es el interior del niño, por lo tanto los contenidos deben ser aquello que procede del interior del niño. De esta manera se descarta todo contenido programado, se debe seguir las necesidades del educando, proteger de lo inhibitorio y lo inauténtico del exterior; cuando se transmiten contenidos se viola la espontaneidad.

Método: Se debe crear un ambiente pedagógico flexible, que contribuya al desarrollo intelectual del educando, de tal forma que despliegue su interioridad, habilidades naturales y cualidades; suprimir todo obstáculo al estudiante, liberar al niño del alfabeto y la disciplina y el docente liberarse del tablero.

Relación docente estudiante: El docente para el estudiante solo es un auxiliar y amigo que promueve en los educandos la expresión libre original y espontánea.

Evaluación: Mediante la observación se da cuenta del desarrollo del estudiante

6.2.3.4 Modelo pedagógico, desarrollismo pedagógico

Expuesto por Dewey y Piaget.

Metas o propósitos: El desarrollo intelectual, según sus necesidades y capacidades, a la cual accede cada individuo progresivamente.

Contenidos: Los contenidos son secundarios, no importa que el niño no aprenda a leer ni a escribir, importa que ese contenido contribuya al afianzamiento y desarrollo de estructuras mentales. El estudiante construye sus propios contenidos de aprendizaje, con experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores.

Método: Crear un ambiente de experiencias que permitan el afianzamiento según la etapa; el estudiante es investigador y protagonista de su desarrollo.

Relación docente - estudiante: El docente es facilitador o estimulador de experiencias para que el estudiante pueda acceder a estructuras cognitivas de la etapa superior

Evaluación: se evalúa la capacidad de actuar lógicamente, que garantice la existencia de estructuras mentales en cuanto a conceptos se refiere.

6.2.3.5 Modelo pedagógico: pedagogía socialista

Expuesto por Makarenko y Freined y en América Latina por Paulo Freire.

Metas o propósitos: El máximo desarrollo multifacético del individuo, según sus capacidades e intereses para la producción socialista de cultura y bienes materiales. El desarrollo está determinado por la sociedad; la educación se enfoca al trabajo productivo con espíritu colectivo que permite el desarrollo de la sociedad.

Contenidos: los contenidos garantizan el desarrollo del espíritu colectivo, están estructurados por conocimientos pedagógicos polifacéticos y politécnicos en un mundo práctico para la formación científica de la nueva generación.

Método: Predomina el método científico, pero la enseñanza se garantiza de diferentes maneras, aplicando estrategias didácticas multivariadas, según los contenidos, método de la ciencia, nivel de desarrollo y diferencias individuales de los estudiantes.

Relación docente - estudiante: el docente estimula la práctica social.

Evaluación: Se evalúa el aprendizaje significativo, es decir, la coherencia entre el decir y el hacer que se reflejan en la capacidad de producir: cultura, bienes y servicios.

6.2.4 Modelos Pedagógicos según Julián de Zubiría. Tres de los modelos pedagógicos: pedagogía tradicional y modelos instruccionales, Escuela Nueva y modelo activista y pedagogía conceptual.

6.2.4.1 Pedagogía tradicional y modelos tradicionales. Antes de lo que hoy se puede llamar pedagogía tradicional, se dieron prácticas educativas en la antigüedad y la edad media especialmente en Grecia y Roma donde se considera la cuna de la educación formal y la pedagogía.

La pedagogía tradicional, a lo largo de la historia 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, 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. Para Alain el método para pensar bien es continuar algún pensamiento antiguo.

Se pueden considerar dentro del modelo pedagógico tradicional: el conductismo, el vicario observacional o modelado, la enseñanza programada o diseño instruccional.

Postulados de la Escuela tradicional: modelo instruccional.

La mente del niño está totalmente en blanco y sobre ella se va imprimiendo saberes específicos desde el exterior; el papel del docente y de la institución educativa es dirigir esta transmisión de manera sistemática y acumulativa.

Trasladando esta concepción a los componentes del currículo, se tendría:

➤ **Propósitos:** el propósito fundamental de la institución educativa y de la educación a cualquier nivel es el de transmitir los saberes específicos y las valoraciones aceptadas socialmente.

Como se puede identificar en el modelo instruccional, el conocimiento es transmitido, presupone que los saberes son elaborados por fuera de la institución educativa y que llegan al estudiante mediante la lección que dicta el docente, el estudiante es considerado como un receptor que a través de la repetición e imitación continua, será capaz de repetir los saberes que le fueron transmitidos.

➤ **Contenidos:** los contenidos curriculares están constituidos por las normas. En este momento la ciencia se identifica con la información y los conocimientos

específicos, la educación tradicional convierte los conocimientos en objeto de estudio; Es decir el único fin de la educación es dotar a los estudiantes de los saberes enciclopédicos acumulados por siglos.

➤ **Método:** la exposición oral y visual del docente es la única garantía del aprendizaje. El papel del docente es transmisor pasivo de un saber que otros han elaborado, “es un dictador de clase”, el papel del estudiante es de receptor, igualmente pasivo, sobre el cual se imprimen los conocimientos; el saber se considera acabado y elaborado fuera de la institución educativa. Para lograr el aprendizaje el docente deberá repetir y hacer repetir y el estudiante debe limitarse a imitar, atender y repetir. Se ejerce una disciplina drástica con castigos severos a los infractores; azotes, golpes con varas y castigos denigrantes fueron utilizados por mucho tiempo en este modelo pedagógico. Hoy todavía se encuentran rezagos que consisten en pellizcos, palmadas y humillaciones.

➤ **Evaluación:** la evaluación va encaminada a medir el grado de retención de la información, hasta qué punto quedó impreso los conocimientos transmitidos.

En síntesis la pedagogía tradicional es no-solo una metodología, sino una manera de entender al hombre y su propósito educativo, es un enfoque pedagógico que define una línea de trabajo un sentido de educación. Cosifica al estudiante y se obtiene como resultado la deshumanización del hombre. Fue la única hasta fines del siglo XIX, hasta cuando se inició un nuevo enfoque pedagógico, la pedagogía activa.

6.2.4.2 Escuela nueva y modelo activista. Esta corriente surgió después de la revolución Francesa y las corrientes científicas del Darwinismo y la Teoría de la Gestalt. El agonizante Feudalismo derrumbó la concepción del Hombre y de Estado.

El activismo se alimenta de la crítica a la educación tradicional elitista y autoritaria vigente hasta ese momento, y se soporta en el darwinismo que sustenta el postulado que dice: “las especies que sobrevivirán serán aquellas que gracias a la acción se adaptan generando mutaciones genéticas en sus descendientes, la pasividad de la especie será castigada con la desaparición” ³¹, significa que la naturaleza es más cruel que la escuela mas autoritaria.

El activismo se personaliza y se recrea en la denominada “Escuela Nueva”, donde se evidencia la acción y se toma como elemento central del proceso educativo. El “aprender haciendo”, es el lema de esta corriente pedagógica.

La Escuela Nueva defiende la acción como condición y garantía de aprendizaje, quienes defienden esta escuela sostienen que manipular es aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos, la que permite el conocimiento.

Este nuevo enfoque implica el cambio en los propósitos, contenidos, secuenciación, metodología, recursos didácticos y criterios de evaluación

³¹ DE ZUBIRÍA, Julián. Op. Cit. p. 73.

Postulados de la Escuela Activista: modelo activista:

➤ **Propósitos:** el propósito de la escuela según el modelo pedagógico activista, no es el aprendizaje sino la preparación para la vida, contrario a la concepción conductista que es transmisión de informaciones. La escuela debe permitir al estudiante actuar y pensar a su manera, liberarse de restricciones y obligaciones propias de la escuela tradicional, favorecer el desarrollo espontáneo en el cual el docente cumple un papel secundario. De esta manera la institución educativa se convierte en un pequeño mundo real y práctico, que pone al estudiante en contacto con la naturaleza y la realidad, y lo prepara para la vida.

➤ **Contenidos:** si la institución educativa prepara para la vida, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas. Es en el mundo real donde se debe preparar al estudiante para afrontar su propio contexto y no presentarle mundos hipotéticos que no son representativos de vida. Lo anterior implica que los contenidos se deben estructurar inspirados en la naturaleza donde el estudiante está inmerso.

➤ **Método:** como el estudiante es autor de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación. En este modelo pedagógico el estudiante es el centro del proceso educativo, y debe retomar la palabra que había monopolizado el docente en la pedagogía tradicional. La institución y el profesor debe conocer y promover sus intereses, además garantizar la autoconstrucción del conocimiento, la auto educación y el autogobierno.

En el modelo activista el texto pasa a un segundo plano, convirtiéndose en un elemento de referencia, son los cuadernos y notas del estudiante los que prevalecen; se abandonan las palabras dogmáticas y frías del docente y se cambia por un lenguaje sencillo de uso cotidiano.

En síntesis, el rol del estudiante es ser autor y dueño del conocimiento, el docente y la institución se convierten en facilitadores y promotores del conocimiento que le interesa al estudiante, y el saber lo identifica y busca el estudiante de acuerdo a sus necesidades y expectativas.

Los nuevos recursos serán diseñados por los estudiantes y no por los docentes, no constituyen un medio para facilitar la enseñanza sino que son la enseñanza misma.

➤ **Evaluación:** se evalúa tanto el conocimiento teórico como el práctico. Importa más lo que es capaz de hacer el estudiante que lo que puede recitar de memoria, sin embargo se busca coherencia entre lo que dice y lo que hace.

6.2.4.3 Pedagogía Conceptual. La pedagogía constructivista corresponde a modelos pedagógicos contemporáneos y a la pedagogía conceptual. No es un modelo único, sino un conjunto de propuestas que han salido a flote en la última mitad del siglo XX. Piaget, Luria y Vygostki desde la Psicología, hicieron grandes aportes a la Pedagogía así se tiene que Piaget analizó la génesis y el desarrollo de las estructuras cognitivas hasta la adolescencia.

Postulados de la Escuela Activista: Pedagogía Conceptual

- **Propósitos:** Reich (1993), señala como metas o propósitos de la educación. “el favorecimiento de las operaciones de análisis, la formación de un pensamiento sistémico y global, el desarrollo de la habilidad para trabajar cooperativamente con los compañeros y la exigencia de formar individuos más creativos”
- **Contenidos:** se plantean desde la Ciencia sin importar la cantidad como sucede en el modelo conductista, pero sin quedarse solamente con la práctica como en el modelo activista.
- **Método:** parte de reconocer que todo ser humano tiene preconceptos y con base en estos se desarrollan nuevos conceptos que contribuyen a modificar y aumentar las estructuras conceptuales. El actor principal en este modelo es el estudiante, ya que el conocimiento debe ser construido por el sujeto que aprende.
- **Evaluación:** se evalúa la capacidad del estudiante para conceptuar, es decir se evalúa si el aprendizaje ha sido significativo, entendiendo por aprendizaje significativo “cuando los nuevos conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos” ³².

Teniendo en cuenta los autores citados, en esta investigación se trabajará con respecto a tres modelos, a saber: pedagogía tradicional o conductista, pedagogía activa o Escuela Nueva y Pedagogía conceptual o constructivista, y cada modelo

³² ZUBIRÍA. Op. Cit. p. 121.

será analizado con base en cuatro parámetros: Propósitos o metas, contenidos, método y relación docente - estudiante.

6.3 MARCO TEÓRICO DE LA METODOLOGÍA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El significado de este concepto, ha ido evolucionando con el paso de los años. René Descartes en su Discurso del Método (1637), fue el primero en hablar del método desde una perspectiva filosófica; el método no era visto como forma de descubrir la verdad, sino como medio para la "exposición y conocimiento del saber" ³³. Casi siempre se ha definido al método como el camino que conduce a un fin preestablecido; este camino consta de un conjunto de reglas ordenadas para alcanzar el fin deseado. Según A. Alcoba, "El método puede definirse como "un orden de carácter general que se establece en una complejidad de actos para conseguir un fin". ³⁴

Hoy en día el concepto de método se aproxima más a la definición de J. Ferrater, según el cual es "el arte de bien disponer de una serie de pensamientos, ya sea para descubrir una verdad que ignoramos, ya sea para probar a otros una verdad que conocemos". ³⁵

Actualmente el concepto de método va unido al de educación. Aristóteles fue uno

³³ Tomada de la Enciclopedia de la Educación "Didáctica General". Editorial Océano

³⁴ Ibid

³⁵ Ibid

de los primeros en introducir el método lógico en el aprendizaje, basándose en la inclinación natural de la persona hacia la aplicación metodológica.

Pero es el inglés Francis Bacon (1561-1629), quien plantea por primera vez el problema del método en la pedagogía, y quien además elaboró una teoría de la enseñanza, desplazando así, la lógica aristotélica, que durante muchos años había reinado en el razonamiento científico de la humanidad.

Pero esta nueva ciencia requiere de un método, y es así como funda el método inductivo, basado en la experimentación. "El método experimental baconiano construye la teoría, yendo de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo universal".³⁶

Al abordar el tema de la metodología en la educación hay que distinguir entre método de investigación y método didáctico. "Mientras la metodología de la investigación intenta perfeccionar o enriquecer el acervo cultural y científico de la humanidad, la metodología didáctica intenta transmitir, capacitar y proporcionar técnicas para dominar ese patrimonio"³⁷

El método didáctico tiene por objetivo llevar al estudiante a redescubrir por sí mismos los conocimientos de la humanidad. La mayoría de estos métodos van de lo más simple a lo más complejo (deducción), de lo conocido a lo abstracto

³⁶ Orientaciones Pedagógicas Contemporáneas. Orlando Valera Alfonso.

³⁷ Diccionario de la Educación. Editorial Océano (tema metodología, estrategias y técnicas).

(inducción) de lo conocido a lo desconocido y de lo inmediato a lo lejano.

Algunos autores actuales coinciden en que la enseñanza requiere de unos modelos metodológicos diferentes a los de la transmisión tradicional, aunque deben ser analizados a la luz de la realidad actual, ya que los métodos no se pueden considerar fijos e inmutables, sino plurales y dinámicos, para que sean más fecundos y aplicables en la práctica docente.

En la práctica, el profesor debe adecuar la metodología a su propio contexto, alumnado, clima del aula, procedencia, conocimientos previos, antecedentes, etc., esto obliga al docente a ampliar, modificar e innovar las tareas en el momento de su realización. La tarea educativa se caracteriza porque no es inmutable, fija, sino que cada educador la desarrolla de distinta manera, según el entorno en el que ejerce su profesión.

"La enseñanza tiene su metodología y su técnica. Los métodos y las técnicas constituyen recursos necesarios de la enseñanza; son los medios de realización de ésta."

¿Qué es un método de enseñanza? Es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos".³⁸ Podemos concluir que no se puede concebir un proceso docente-

³⁸ GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique y RODRÍGUEZ CRUZ, Héctor M. El maestro y los métodos

educativo sin un método, puesto que éste está asociado a la forma cómo se adquiere el saber científico; y para lograrlo es indispensable usar ciertas técnicas, puesto que se constituyen en el conjunto de recursos y estrategias que utilizan los docentes en la práctica educativa.

Por lo tanto, dentro del marco del proceso docente educativo, y para que el docente tenga un buen desempeño profesional, éste deberá escoger una buena metodología para enseñar un tema específico y también deberá escoger una buena metodología investigativa para profundizar en ese tema específico, como por ejemplo en las matemáticas, la geografía, la química, etc. Solo así, el maestro inmerso en éste proceso docente-educativo, estaría contribuyendo a "formar el saber y personalidad de los ciudadanos de un país"³⁹

Condiciones que debe reunir un buen método: Los Principios del Método.

Se considera al método como un proceso vivo en donde el profesor a la vez que estimula la actividad de los alumnos se sirve de ella para lograr las metas pedagógicas.

Según el Doctor Alfredo M. Aguayo, un buen método que se proyecte a una corriente modernista innovadora debe caracterizarse, entre otras cosas por: trazarse metas definidas convirtiendo al estudiante en agente de su propia

³⁹ MENDOZA ARRIETA, Emigdio y DÍAZ LÁZARO, Carlos. Pedagogía y Didáctica. Aportes para cualificar la enseñanza.

educación; y por ser económico, es decir que el educando debe evitar la pérdida de tiempo y energía y el profesor debe aprovechar el aprendizaje que ya trae el educando.

Debe ser eficaz e interesante que permita alcanzar buenos resultados y ha de estar de acuerdo con las necesidades, intereses y valores de los estudiantes. Este debe ser lógico y organizado. Una clase donde se trabaje con orden, en forma concreta y clara será mucho más interesante y motivante para los estudiantes.

Según Schmieder el método, conjunto de procedimientos de instrucción responde a las leyes del pensamiento (momento lógico). El método tiene una fase que se funda en la observación del estudiante (momento psicológico). Debe ahorrar esfuerzo y producir el mayor numero de resultados (momento económico didáctico). No debe ser rutinario para alcanzar los fines deseados, debe tener una técnica perfecta que debe proceder un verdadero arte metódico (momento estético ético). El método didáctico lo realizar los docentes (momento personal)

Según Lorenzo Luzuriaga, en todo método deben predominar las ideas esenciales: idea de la actividad, de la vitalidad, la libertad, la individualidad, la colectividad del interés, la espontaneidad, la autonomía y autogobierno, de la infancia, y de la globalización o integración.

Según Clotilde Guillén de Rezzano, el método debe fundamentarse en la naturaleza del estudiante. El método didáctico debe adaptarse a las necesidades

del estudiantes, grado de desarrollo, capacidades y aptitudes.

Según el Dr. Diego Gonzáles, el método debe ser ecléctico, es decir, tener un espíritu socializador, atender a los intereses prevocacionales, integral y debe ser realizado por personas con preparación docente.

Según el Dr. Oscar Ibarra Pérez, el método debe ajustarse al sentido y fines de la educación y contribuir a mejorar la tarea docente en forma práctica y activa, que comprenda todas las actividades y experiencias de la comunidad a través de la educación desarrollando ideas democráticas y nuevos patrones de conducta en los alumnos. Debe ser integran y tener un carácter funcional aplicado por personal competente.

Teniendo en cuenta las características del método según los anteriores autores se puede concluir que en el proceso educativo debe existir una estrecha relación entre el método y la estructura del individuo y la sociedad. En todos los principios constitutivos del método están prendidos por las ideas de libertad, actividad, vitalidad, colectividad e individualidad

“El éxito de todo método depende de la forma en que él mismo se aplique; por esto es que el maestro desempeña un papel de gran importancia en el aula, ya que debe encauzar hacia lo perfecto todas las fuerzas naturales que encuentre dentro del educando, con el objeto de darle oportunidad de adquirir nuevos conocimientos que lo lleven hacia la plenitud de su aprendizaje valiéndose de los objetivos señalados por la educación.”

6.4 MARCO TEÓRICO DE EVALUACIÓN

El término evaluar proviene del latín “**valere**” que significa : señalar precio, estimar o apreciar el valor o mérito de una persona u objeto. Desde este punto de vista el concepto de evaluación - acción de evaluar - está ligado con los términos valorar, valoración, estimación o apreciación. (Nahir Rodriguez, 1.989, 99).

La verdad es que la evaluación ha sido y será de gran importancia en la cotidianidad del ser humano, puesto que le ha sido útil para juzgar o perfeccionar el valor y/o mérito de sus propias acciones biológicas, psicológicas, sociales y espirituales en la constante búsqueda de un ambiente armónico con su entorno, en procura de mejorar la productividad y la calidad de bienes y servicios.

La educación ha atravesado momentos álgidos en donde se dan una serie de choques, de rupturas y de nuevos paradigmas que han puesto en constante crisis a la escuela, a la metodología, al aprendizaje, al docente, al estudiante y principalmente a la evaluación.

Tratar un asunto tan importante como lo es la evaluación, requiere tener ciertas bases históricas, por eso se pretende realizar una mirada retrospectiva sobre las diferentes teorías y factores que desde hace tiempo vienen trabajándose, e igualmente mirar desde qué perspectiva fueron elaboradas las diferentes maneras de concebir la evaluación.

Los conceptos que se han tejido en torno a la evaluación han ido evolucionando paralelamente con los cambios que ha sufrido la concepción misma de la educación y es por eso mismo que la evaluación ha sido objeto de múltiples estudios en las últimas décadas.

Por ello hoy en día y desde hace mucho tiempo la sociedad reclama la formación de hombres capaces de liderar acciones, de cambiar los sistemas educativos, de crear nuevas alternativas de trabajo y de progreso para el presente y para el futuro.

Todas esas crisis han llevado a que en las instituciones educativas se realicen nuevos planteamientos sobre la manera cómo se debe trabajar dentro del aula, haciendo que el docente se convierta en un sujeto activo que interactúe, indague, investigue, reflexione y participe en la verdadera construcción del conocimiento y por lo tanto de su propio desarrollo.

6.4.1 Principales Concepciones Evaluativas

6.4.1.1 Generación de la Medida. E.G. GUBA y Y.S. LINCOLN. Estos autores denominaron a esta etapa de la historia como la primera generación : “Generación de la medida” y la concretan en los siguientes aspectos:

- Evaluación y medición eran conceptos virtualmente intercambiables. Incluso el uso del término “evaluación” era poco frecuente. Si se mencionaba alguna vez

era siempre en compañía del de “medida”, que solía colocarse en primer término : “medición y evaluación”. Ambos iban inevitablemente ligados al paradigma científico. Así, cuando J. M. Rice inició sus trabajos sobre la eficiencia escolar, el paradigma ya estaba perfectamente definido en las demás ciencias, y no dudó en asumirlo. El mismo camino siguió R.W. Tyler cuando realizó el estudio que lo ocupó ocho años entre 1.932 y 1.940, y que después publicó con el título *Eight Year of Secondary Education*. Su investigación se basó en un experimento pretest realizado con un grupo de control.

- Ambas materias se focalizaron en el estudio de las diferencias individuales, siguiendo la pauta darwiniana recogida en los trabajos de F. Galton.
- La práctica de una y otra tenía poca relación con los programas escolares y con el desarrollo del currículo. Se entendía que las pruebas procuraban información solo acerca de los sujetos. Nadie se planteaba la posibilidad de que el currículo no fuera correcto, y aún menos la consecuente petición de responsabilidades a quien correspondiera.
- Se orientaban hacia medidas tipificadas en su doble significado : condiciones de aplicación y grupos normativos de referencia.⁴⁰

6.4.1.2 Perspectiva dinámica de la evaluación. R.W. TYLER. En su investigación procuraba demostrar que los estudiantes formados mediante un

⁴⁰ Enciclopedia General de la Educación. Barcelona: Editorial Océano, 1.998. p. 538

corte progresista, al momento de ingresar a la Universidad se desempeñaban igual que aquellos que se habían formado en programas convencionales.

Su mayor contribución fue insistir en que el currículo necesitaba organizarse en torno a unos objetivos. Estos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materias, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, constituían la base para el estudio sistemático del programa : había nacido la evaluación propiamente dicha. Se trataba en palabras de E.G. Guba y Y. S. Lincoln, de la “segunda generación”.

Hasta R.W. Tyler la evaluación se había centrado exclusivamente en formular juicios acerca de los estudiantes tomados individualmente y a partir de pruebas de norma de grupo. La lógica de R.W. Tyler orientó la evaluación hacia una nueva conceptualización de corte mucho más dinámico, como un mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículo y de la instrucción educacional.

Para R.W. Tyler, la referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los estudiantes, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a estudiantes,

padres y profesores : servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente. ⁴¹

6.4.1.3 Aportes de Cronbach y Scriven. Del análisis de L. J. Cronbach sobre el concepto, funciones y metodología de la evaluación, se destacan las siguientes ideas :

- Si la evaluación aspira a ser un instrumento de gran utilidad, para los programadores deberá focalizar su actividad en torno a la toma de decisiones derivada de la propia evaluación.
- La evaluación intentará actuar desde el proceso mismo de desarrollo del programa, sin esperar a que este haya finalizado.
- La evaluación se deberá centrar más en el estudio de las características estructurales del propio programa que en estudios de corte comparativo.

M. Scriven destaca las siguientes observaciones : la evaluación puede adoptar dos funciones distintas, la formativa y la sumativa. La evaluación formativa es la que se pone al servicio de un programa en desarrollo con el objeto de mejorarlo, mientras que la evaluación sumativa es la que se orienta a comprobar la eficacia del programa una vez aplicado.

⁴¹ Ibid. p. 538-539

M Scriven también criticó la importancia dada a la evaluación respecto a la consecución de unos objetivos previamente establecidos, porque señaló que si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Destacó también la necesidad de incluir en el proceso evaluativo tanto la evaluación de los objetivos como la determinación del grado en que estos son alcanzados.⁴²

6.4.2 Modelos Cualitativos de Evaluación. Dentro de estos modelos se destacan los siguientes:

6.4.2.1 Modelos cultural - interpretativos. M. SCRIVEN. M. Scriven, originalmente adscrito a la corriente positivista, reaccionó ante la evaluación exageradamente predeterminada por los objetivos, y señaló la importancia de incluir como objeto de interés de la evaluación los resultados no previstos en la planificación inicial. Planteó el modelo “Orientado al consumidor” (libre de objetivos), en el que el evaluador, libre de la referencia obligada que marcan los objetivos, opera sobre las necesidades del propio consumidor. La evaluación se considera más como un servicio al cliente consumidor que dependiente de las instituciones burocráticas.

La Escuela de orientación cualitativa vinculada a la Universidad de Stanford fue la impulsora del modelo conocido como de “crítica artística” cuyo impulsor más decidido fue Eisner. Dicho modelo parte de una concepción artística de la

⁴² Ibid. p. 540-541

enseñanza, en la que el papel del docente se concibe como el de un experto que interpreta una realidad, es decir, como un artista. Con esta propuesta se rompió radicalmente con los modelos convencionales de base empírico - experimental.

Para Eisner, el evaluador es un experto en educación que interpreta aquello que observa tal y como sucede en un medio cultural saturado de significados. La interpretación depende de la comprensión que se tenga del contexto, de los símbolos, de las reglas y de las tradiciones, de los cuales participan las personas, los objetos, los fenómenos y los hechos.

La crítica educativa, al igual que la artística, toma la forma de un documento escrito, cuya finalidad es ayudar a otros a ver, comprender y valorar la calidad de la práctica evaluativa y sus consecuencias.⁴³

6.4.2.2 Modelo de Evaluación iluminativa. M.PARLET y D. HAMILTON. Estos autores propugnaron un modelo que denominaron “evaluación iluminativa”, que según lo definieron sus propios autores tiene como objetivo primordial descubrir y documentar a cualquiera que participe en el esquema, sea docente o estudiante, para discernir y discutir los hechos más relevantes de la innovación que se pretende introducir. Su aplicación se articula a partir de cuatro factores: la definición del problema que se ha de estudiar, la metodología, la estructura conceptual subyacente y los valores implícitos. En la definición del problema, la evaluación iluminativa se centra en el análisis de los procesos de negociación que

⁴³ Ibid. p. 542 - 543

tienen lugar en el aula. Estos procesos son vivos y cambiantes, y la evaluación será efectiva a partir de la familiarización intensiva con los problemas. Por ello, el diseño de la evaluación tiene que ser progresivo: los problemas se van explicitando con el transcurso de los propios hechos.

En la metodología, la evaluación es la consecuencia del pacto y la negociación; por lo tanto, implica apertura y flexibilidad metodológica. Las técnicas más empleadas son la observación, la entrevista, el análisis documental y los cuestionarios.

Según la estructura conceptual, las acciones fundamentales en el proceso iluminativo son comprender a fondo el contexto y sus interrelaciones, analizar las implicaciones y explicitar las perspectivas subjetivas. Atendiendo a los valores implícitos, el evaluador asume una posición neutral, no imparcial, tiene sus propias concepciones y ha de explicitarlas. Su tarea consiste en organizar las opiniones, recopilar datos, sugerencias y alternativas, promover el contraste de opiniones y facilitar la proliferación de iniciativas de análisis y de cambio.

G.M. Jenkins y S. Kemmis, definieron y caracterizaron esta práctica indagadora como modelo de investigación. Este hecho facilitó su utilización en ámbito de la evaluación, donde el estudio de casos ya tenía un considerable prestigio como práctica evaluativa propia inmersa en la tradición histórica e interpretativa. Autores

como Stake, en Estados Unidos, y Stenhouse, House y Elliott en el Reino Unido los han incorporado en su praxis evaluativa.⁴⁴

6.4.2.3 Modelo de evaluación respondente. R.E. STAKE. R.E. Stake, en un notable giro de sus planteamientos iniciales, de carácter positivista, elaboró el modelo “evaluación respondente”. Se conoce con este nombre porque responde a los problemas y a las cuestiones reales que afectan a los estudiantes y al profesorado cuando desarrollan un programa educativo determinado. Es un modelo evaluativo centrado en el sujeto : el evaluador responde a aquello que las diferentes audiencias desean conocer, y negocia con el sujeto lo que hay que hacer.

El modelo de Stake también es conocido como el modelo de “la figura”, por las dos matrices de datos que permiten obtener descripciones y juicios de acuerdo con el esquema propuesto por el autor para la recopilación de información.

El modelo de evaluación democrática de Mc Donald incide sobre el carácter político de la actividad educativa. La tarea del evaluador consiste en buscar caminos para resolver situaciones problemáticas. Ha de identificar los diferentes grupos que toman las decisiones educativas, a menudo en conflicto, proporcionarles la información que ellos consideran más valiosa, favorecer la

⁴⁴ Ibid. p. 543 - 544

mejora personal y colectiva, así como ayudar a operativizar las pautas de mejora. Elliott y Stenhouse se inscriben en el mismo marco de pensamiento.⁴⁵

6.4.3 La etapa de profesionalización. La etapa de profesionalización que se extendió a lo largo de las décadas de 1.970 y 1.980 fue extraordinariamente política. La aparición de un gran número de modelos catalizó la reflexión en torno a los planteamientos teóricos y prácticos subyacentes, y consolidó la evaluación como un ámbito específico de investigación : investigación evaluativa.

En este contexto no tardaron en aparecer las revistas especializadas y las asociaciones científico - profesionales. Además las grandes universidades empezaron a ofrecer cursos y programas evaluativos no solo postgrados o doctorados, sino también titulaciones de primer ciclo.

En resumen esta época se caracterizó por ser un período de eclosión de los modelos, en el que estos se consideraban una guía sistemática de la evaluación educativa. La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando orientándola hacia la toma de decisiones. Ello hizo que se recrudecieran las críticas al modelo científico - lógico - positivista en la medida en que se producía un acercamiento a las ciencias sociales. También tuvo lugar una reaparición de la clásica polémica entre paradigmas: método nomotético frente a método idiográfico; método clínico frente a método experimental; explicación frente a comprensión. En definitiva, se produjo una dicotomía entre la perspectiva cuantitativa y cualitativa. Por último hay

⁴⁵ Ibid. p. 544

que mencionar como rasgo destacable de este período la pluralidad tipológica de los modelos y las metodologías evaluativas fundamentadas en la diversidad paradigmática.⁴⁶

6.4.4 La Cuarta generación evaluativa. A partir de 1.990 tuvo lugar un nuevo momento del desarrollo educativo. Autores, E.G. Guba y Y.S. Lincoln, consideraron que el paradigma que resolvería la pluralidad existente sería el constructivista respondente, al integrar el enfoque respondente de Stake y el paradigma constructivista.

La diversidad de posturas ha resultado ser muy fértil para el desarrollo de prácticas evaluativas. La permeabilidad de los paradigmas como característica del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones y el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependiera de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y el tipo de organización que presente la realidad, fueron las principales aportaciones de esta década.

Sin embargo, parece claro que la evaluación tal como se percibe en la actualidad no puede reducirse a ser definida como un proceso metodológico o técnico. E.G. Guba y Y.S. Lincoln caracterizaron esta cuarta generación adjetivando el proceso evaluativo con las siguientes cualidades:

⁴⁶ Ibid. p. 544

- Socio - político
- Conjunto de colaboración
- De enseñanza - aprendizaje
- Continuo, recursivo y muy divergente
- Emergente
- Con resultados impredecibles
- Que crea realidad

A ello debe añadirse que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa. La evaluación consiste en un proceso de construcción de valores, que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución.⁴⁷

La presente investigación se guiará teniendo en cuenta los postulados señalados en el enfoque constructivista, denotado en el anterior marco teórico como “La cuarta generación evaluativa”.

6.5 MARCO CONTEXTUAL

La Universidad de Nariño, como institución de Educación Superior de carácter oficial y regida por normatividad nacional, cuenta con diversos lineamientos que determinan y enmarcan el quehacer de la comunidad Universitaria.

⁴⁷ Ibid. p. 544 - 545

6.5.1 Estatuto General (Acuerdo No. 194 de 1993). Conjunto de normas académicas y administrativas que determinan y regulan el funcionamiento de la institución y sus diferentes estamentos.

El estatuto general de la UDENAR, está organizado en veinticinco capítulos y noventa y ocho artículos, los cuales aluden a cada una de las funciones, requisitos de ingreso, proceso de elección, participantes y tiempo de servicio para las diferentes actividades y representantes.

La elaboración y reforma del estatuto le compete directamente al Consejo Superior integrado por: el Gobernador del Departamento, quien lo presidirá, el Ministro de Educación Nacional, su delegado, un miembro designado por el Presidente de la República que haya tenido vínculos con el sector universitario, un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo, un Exrector universitario y el Rector de la Institución con voz pero sin voto. Pese a ser un documento claro y descriptivo se observa un desfase en el tiempo de su elaboración y el actual.

6.5.2. Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario (Acuerdo No. 043 de 1998). Dirige los procesos académicos y administrativos de la Universidad de Nariño, así:

“Define la Visión y la Misión de la Universidad, sus funciones: convivencia Universitaria y democracia participativa, desarrollo académico, investigación,

proyección social, bienestar institucional y administración y gestión, así como las líneas estratégicas para la acción.

Lo anterior constituye una base para la elaboración de planes de desarrollo institucional y la inserción de los programas académicos del sistema Nacional de Acreditación”.

Constituyéndose en la carta de navegación sobre la cual debe guiarse el accionar universitario, 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 – Nación – Región”.

6.5.3 Estatuto Docente (Acuerdo No. 057 de 1994). El Estatuto del Personal Docente de la Universidad de Nariño, trata las relaciones entre la Institución y su personal docente, las cuales se deben regir bajo los principios de democracia, paz y el respeto a los derechos humanos así cómo la libertad de cátedra, sin imposiciones políticas, filosóficas o religiosas emanadas por las autoridades Universitarias. En el capítulo VIII, artículo 90 entre los deberes del docente, creemos que sería importante una comunicación constante e interdisciplinaria entre los profesores para así lograr avances significativos en la enseñanza y aprendizaje, lo cual llevaría a evaluar permanentemente los programas pedagógicos que se están aplicando a los estudiantes.

6.5.4 Estatuto Estudiantil (Acuerdo 009 de 1998). Tiene cómo fin regular las relaciones estudiantiles, con base al respeto por la dignidad humana, libertad de cátedra y el estudio, solidaridad, democracia participativa, responsabilidad, tolerancia y autonomía.

Dicho documento consta de un preámbulo y ocho títulos divididos en capítulos, en el cual se reglamentan aspectos cómo: Admisiones e ingreso a la Universidad, Matrículas, Reserva de Cupo y reintegros, Categorización de los estudiantes, Régimen académico, Derechos, deberes e incentivos, Régimen disciplinario y Organización estudiantil.

El estatuto es un instrumento que reglamenta las interrelaciones entre estudiantes con respecto a la parte administrativa y académica de la Universidad.

6.5.5 Estatuto del Investigador (Acuerdo No. 027 de 2000). En dicho acuerdo se establecen los lineamientos de los procesos de investigación y las modalidades de los investigadores y propende por el funcionamiento articulado del Sistema de Investigación de la Universidad.

En el año 1998, se instituyó por primera vez en la Universidad el Estatuto del Investigador por medio del acuerdo 029 del 6 de julio, emanado del Consejo Superior, posteriormente mediante los acuerdos 022 y 050 de marzo 16 y julio 23 de 1999, respectivamente, se modificó dicho estatuto, e identificando la necesidad de unificar en un sólo acuerdo las reformas presentadas al Estatuto, se emana el oficio SI 039 para llegar así a un acuerdo vigente, el 027.

El Acuerdo está compuesto por cinco títulos, trece capítulos y cuarenta artículos. Su estructura se soporta en la definición de los principios, objetivos y conformación del Sistema de Investigaciones, en la categorización de concepciones, los investigadores, en los estímulos, deberes y sanciones con y para los investigadores, en los criterios para otro tipo de investigadores y en algunas disposiciones reglamentarias.

Es un Estatuto concebido y formulado para estimular la investigación en niveles Superiores de formación, conocimiento y experiencia, pero deja de lado los estímulos a los iniciadores de procesos investigativos importantes para el entorno, dejando de lado la continuidad de los estudiantes investigadores al finalizar su formación Universitaria.

6.5.6 Proyecto de Formación Humanística (Acuerdo No. 069 del 2000). Este acuerdo fue expedido en Junio 28 del año 2000 por el Consejo Académico de la Universidad de Nariño; consta de cuatro títulos, once capítulos y cuarenta y dos artículos.

El acuerdo 069 habla sobre la concepción y operatividad respecto a la Formación Humanística de la Comunidad Universitaria, fomentando el desarrollo de actitudes y valores humanos necesarios para la comprensión y convivencia pacífica, la práctica social del conocimiento y la relación Universidad-Nación-Región; además, pretende construir un sujeto integral y autónomo con capacidad para la creación de conocimiento, la construcción de mundos imaginario-simbólicos en un ámbito pluricultural, con fundamento en el respeto a la diferencia, la crítica y el libre pensamiento; un sujeto partícipe de la cultura universal, la formación ciudadana y del contexto socio histórico, cultural y ambiental.

En su contenido describe la concepción, características, modalidades operativas de formación humanística, al sujeto partícipe de la formación ciudadana, el desarrollo de habilidades, competencias básicas, la organización y estructura administrativa de la misma.

6.5.7 Proyectos Operativos Anuales (POA). A través de los proyectos operativos anuales, la Universidad pretende hacer realidad las funciones establecidas en el Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario (PMDIU), estableciendo y definiendo los propósitos y las metas de cada función y dentro de cada meta a

realizar, se especifican los responsables, el tiempo límite y los recursos, tanto humanos como financieros, al igual que se establecen los indicadores de logro a tener en cuenta para cada función.

De esta manera los Proyectos operativos anuales son consecuentes con la Misión y Visión establecidas en el Plan Marco de Desarrollo Institucional.

Las funciones específicas tanto en los Proyectos Operativos Anuales como en el Plan Marco de Desarrollo Institucional son:

- Convivencia Universitaria y democracia participativa.

- Desarrollo académico.

- Investigación.

- Proyección social.

- Bienestar estudiantil.

- Administración y gestión.

Estas funciones tienen influencia sobre los aspectos curriculares analizados en el presente trabajo de investigación.

Esta influencia directa o indirecta de las funciones sobre los aspectos curriculares, deben corresponder a las necesidades o expectativas de los estudiantes, quienes son los sujetos más afectados dentro de la institución Universitaria.

6.6 MARCO LEGAL

6.6.1 Antecedentes. De la revisión del documento “Descentralización de la Educación en Colombia: Antecedentes Históricos” escrito por Cesar Vallejo M. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Pontificia Universidad Javeriana y Consultor Internacional sobre Gestión Pública y descentralización, Colombia a partir de 1820 y hasta 1960, en la pretensión de adelantar un proceso de construcción del sistema educativo, formuló doce (12) proyectos de reformas educativas en el período de 160 años, de cuyo análisis, a manera de conclusiones del autor se pueden plantear los siguientes criterios:

Los procesos de reforma se alejaron con frecuencia de la realidad.

Desde la independencia la clase dirigente, de todas las corrientes políticas, mostró interés en la Educación y en hacer de ella el medio para formar ciudadanos de bien y para capacitarlos para el trabajo. Cada partido con sus propios énfasis, pero

siempre en dirección a un mayor control, a una mayor diversificación y al aprovechamiento de innovaciones pedagógicas.

Pero las innovaciones y los buenos propósitos sólo tuvieron algún efecto real en la capital de la República y en algunos centros urbanos. La distancia entre el nivel educativo en esos centros y el imperante en la gran mayoría del territorio colombiano, especialmente en las zonas rurales, fue siempre abismal y sólo hasta mediados del presente siglo empezó a acortarse. Aun hoy se observan grandes diferencias en la calidad de la Educación entre colegios de provincia o de zonas rurales y los colegios de la capital. Las reformas chocaron siempre con la precariedad del aparato estatal y de sus recursos.

En 1912 la tasa de alfabetización era del 17% para los mayores de ocho (8) años, en 1918 el 32.5% de los mayores de 10 años sabían leer y escribir. La mayoría de los niños no permanecían en la escuela más de dos (2) años.

En 1922 sólo el 4.2% de la población en Boyacá se matriculó en la escuela; en Cundinamarca el 4.5%, lo cual es muy bajo si se considera que Bogotá tenía el 20% de la población del departamento y por ende había más facilidades para ir a clase.

En 1931 casi la mitad de la población escolar se encontraba en el primer año y más del 80% se hallaba concentrada en los dos primeros años de escuela, al

concluir los cuales era improbable que hubieran aprendido a leer y a escribir. Sólo el 7.5% llegaba a los tres últimos años de enseñanza primaria.

Colombia quiso imitar el movimiento escolar que prevalecía en Europa y los Estados Unidos, pese a que sus condiciones socioeconómicas eran muy diferentes. Sin ir hasta la imposición de la Educación primaria obligatoria, corrió el riesgo de adoptar el modelo de los países desarrollados pero invertido, dotó de una estructura nacional antes de tener una red nacional de comunicaciones, una alfabetización generalizada y un desarrollo notable de industrias.

Las múltiples reformas, aunque estuvieron acompañadas de un debate acalorado, conservaron un hilo conductor que les dio continuidad. Se pueden enumerar varios elementos de ese hilo conductor:

- Intervención del Estado en la Educación pública o privada a través de la definición de programas y el control.
- Orientación de la Educación a las necesidades de la económica y hacia las ciencias útiles.
- Fuerte Intervención del Estado en la Universidad (con excepción del gobierno de José Hilario López que incluso suprimió a la Universidad) hasta 1935 época en la que se le reconoce la autonomía a la Universidad Pública.

- Responsabilidad del gobierno nacional sobre las Escuelas Normales; preocupación por la formación de docentes y por la innovación pedagógica.
- Apertura al influjo de corrientes y asesores pedagógicos extranjeros.
- Educación primaria obligatoria y gratuita. Educación Universitaria Pública gratuita.
- Posición pragmática en lo financiero; tendencia a la localización (a través de becas) por escasez de recursos.
- Espacio a la participación del sector privado, incluso con modalidades de contratación con el sector público.

En Nariño uno de los departamentos más aislados del resto del país, la tasa de escolaridad en el nivel primario era una de las más altas en 1922 (7.1% de la población total) lo cual parece estar asociado con la diversidad de la actividad económica de esta región.

La tasa elevada de alfabetización en el Atlántico se explica por la importancia de su población urbana y por el hecho de que Barranquilla era paso obligado del comercio en Colombia.

También en el Valle, las mayores tasas de alfabetización están unidas al crecimiento y riqueza de la región.

En el caso de Antioquia y Caldas, las altas tasas de escolarización en primaria (10.7% y 10.6% respectivamente en 1922) y de alfabetización (en Antioquia, 39.2% y en Caldas del 45.7%) se asocian con una menor intensidad en las luchas políticas y con el hecho de que la Educación se confió a pedagogos y no a políticos.

La participación de las familias y de la comunidad fueron factores determinantes de la historia real de la Educación en Colombia.

En 1922 en regiones andinas con tasas bajas de escolaridad en el nivel primario se constataba una mayor tasa de alfabetización, lo cual puede indicar la participación de las familias en el proceso educativo.

Pero aún la escolaridad real dependió, desde la Colonia, del esfuerzo de los padres de familia y de las comunidades por proveer escuelas y conseguir docente para sus hijos. La escuela era una preocupación de la familia en la mayoría de las regiones y veredas donde no llegaba el Estado.

El sector privado ha tenido un papel preponderante en la Educación en Colombia:

El sector privado siempre ha tenido una gran participación en la Educación colombiana, claramente por razones pragmáticas, pero también cómo resultado de una mentalidad que nunca se discutió. Lo cual no impidió que la intervención del Estado en la Educación fuera creciente durante todo el tiempo.

Es ilustrativa la explicación que hace Miguel Antonio Caro de lo que debe ser la intervención del Estado en la enseñanza, escrita a propósito del acalorado debate sobre obligatoriedad de textos en la Universidad. Con ella estarían de acuerdo muchos de los protagonistas de las reformas, de lado y lado del debate. Mirando a distancia se podría afirmar que el siguiente texto expresa una manera de ver el Estado, común a distintas corrientes políticas en Colombia del siglo pasado y del presente siglo.

Se reconoce la intervención del Estado en la enseñanza, lo mismo que en la Industria, admite diversos grados, según la mayor o menor cultura social. Más activa es la intervención cuando el interés particular no basta para realizar mejoras necesarias; pero en este caso no ha de proponerse sólo realizar la proyectada mejora, sino despertar también y estimular el interés privado, inicial el movimiento a cuya continuación deben cooperar todos. El estado no es industrial; si faltando, empero, la iniciativa particular, se hace ocasionalmente empresario de ferrocarriles, no por eso monopoliza este género de competencias. Del propio modo el Estado no es doctor; si muerta, decadente o extraviadamente la enseñanza particular, la establece el Estado oficialmente, no por eso se hace docente universal, sino protector y auxiliador de los que tienen la misión de enseñar.

El debate con la iglesia tuvo características específicas que nada tuvieron que ver con la posición ante el sector privado.

Lo anterior no ha significado una política de abandono de la responsabilidad que siempre ha sentido el Estado en todos los gobiernos, aunque en la práctica no haya estado en condiciones de cumplirla eficazmente. Un ejemplo de la forma cómo ha tratado el gobierno de controlar la Educación privada son las condiciones que ha impuesto para el reconocimiento oficial a los diplomas que otorgan. En 1922 sólo 42 de los 168 colegios de bachillerato masculinos, públicos y privados, alcanzaron la aprobación oficial (ninguno de los femeninos lo obtuvo), después de una revisión de programas, del cumplimiento de un número mínimo de horas de clase, la existencia de laboratorios etc.

Desde la Colonia hasta la mitad de este siglo fue común el sistema de contratos en el sector público y en el sector privado.

En realidad a nivel de secundaria, no existía la Educación oficial si por ello se entendiera la impartida por docentes del sistema público. Oficial se denominaba todo colegio cuyos edificios fueran de propiedad de la nación o del departamento. Así que la denominada Educación oficial se impartía por contratos con particulares, normalmente con comunidades religiosas, a los que se les confiaba la dirección de los establecimientos.

La Universidad Colombiana sigue esperando la gran reforma que la convierta en el centro de pensamiento y de investigación.

Pese a haber sido tema central en casi todas las reformas, sólo la del gobierno de López Pumarejo, refiriéndose a la Universidad Pública, habló por primera vez, de investigación y de un profesorado de carrera, con dedicación exclusiva.

Pero esta reforma no ha permeado en el nivel universitario. La Universidad sigue siendo un centro informativo y de capacitación profesional más que un espacio donde se analiza la realidad del país, se genera pensamiento y se hace ciencia. Desde este punto de vista lo que en Colombia llamamos Universidad, corresponde más al concepto de institutos de capacitación tecnológica o social con objetivos profesionalizantes, donde se replican contenidos de docentes traídos de fuera.

La mejor prueba de esta deformación del concepto de Universidad, propiciada en la época reciente (desde los años 50) por los entes estatales encargados de vigilar el nivel universitario, es el fenómeno del “credencialismo” y la proliferación de las Universidades de garaje.

Hay ciertos vacíos de la estructura Universitaria que han permanecido en el tiempo como causas de la enorme deficiencia de la Educación Superior en el país. Hablando de la Universidad de comienzo de la década de 1880, Ernst Roethlisberger profesor suizo de la época, cuenta cómo sólo tenía 3 profesores permanentes y 43 catedráticos que tenían que ganarse la vida mediante la

acumulación de varios cargos y desempeñando las más variadas ocupaciones. Eran funcionarios, jueces, diputados, políticos, ingenieros, periodistas, escritores, médicos atareadísimos y dedicaban algunos de sus ocios a dar clases en la Universidad que era una distinción muy solicitada.

La descentralización de la Educación no fue tema esencial de debate

Todas las reformas buscaron aumentar la intervención del Gobierno en la Educación y propiciaron el centralismo (con matices descentralistas como los de la reforma de 1903) Sólo en la relación con la Educación Secundaria, donde la participación del sector privado era muy grande, hubo rechazo a algunas de las medidas centralistas.

Se paso de un centralismo por delegación en la Colonia a un centralismo pragmático, desde el nacimiento de la República hasta 1935 (especie de concurrencia entre gobierno nacional, regional y local) donde los estados, departamentos y los municipios tenían responsabilidades financieras y educativas de mucha importancia (fue pragmático el ejemplo, el espacio que se abrió a la comunidad, particularmente en lo financiero). A partir del Gobierno de López Pumarejo se optó por un centralismo total, en el que el gobierno asume la responsabilidad a través de entes desconcentrados y se nacionaliza la financiación.

En la tendencia hacia el centralismo coincidían todas las corrientes de opinión cómo un imperativo práctico para estructurar un sistema uniforme. Es interesante observar cómo el gobierno más centralista de la Educación fue conservador (Rafael Nuñez) y en el pasado siglo, fue liberal (López Pumarejo).

Nunca ha existido una política financiera prospectiva y realista del sector Educativo.

A través de toda la historia se han buscado metas deseables sin tener en cuenta la incapacidad fiscal del Estado para cumplirlas. Con una posición más ideológica que realista, se ha defendido en Colombia (todas las corrientes políticas) la Educación gratuita en los niveles primario y universitario, sin tener en cuenta que con recursos insuficientes, el principio de gratuidad se convierte en factor de inequidad (en la práctica no llega a quienes en verdad lo necesitan).

La Educación gratuita en primaria y en la Universidad, sólo ha tenido aplicación parcial. La Educación Secundaria en los colegios oficiales no ha sido gratuita y se han aplicado prácticas semejantes a la localización de subsidios: el gobierno ha empleado el sistema de becas para favorecer a los más pobres, desde el comienzo de la República, nación, departamentos y municipios han ofrecido becas a los estudiantes pobres y de méritos (aunque también desde el principio se han desviado hacia fines clientelistas).

Los recursos del Presupuesto Nacional siempre han resultado insuficientes sin excepción, para financiar los planes educativos de los gobiernos, pagar docentes e inspectores, construir escuelas, editar textos.

Aún las medidas tomadas desde 1958 para nacionalizar la Educación , son erráticas, imprecisas en su alcance, establecen fuentes insuficientes y obedecen más a presiones coyunturales que a una concepción de largo plazo. No hay una correspondencia entre el potencial de las fuentes y el nivel de gasto que se quiere financiar. Con ellas el propósito de la nacionalización unas veces avanza (Ley 111 de 1960, Ley 43 de 1975) y otras retrocede (11 y 33 de 1968), decreto 3157 de 1968 y Ley 46 de 1971)

Es impreciso el alcance de los gastos financiados; no consultan las necesidades ni las restricciones financieras e institucionales, las soluciones son desbordadas rápidamente por la realidad, e introducen ineficiencias en la asignación de recursos (a través de la destinación específica de los mismos).

El manejo de las relaciones entre la Iglesia y el Estado a veces impidió la realización de las reformas y a veces la favoreció. Estas relaciones ayudaron mientras se fundamentaron en convenios (patronato heredado de la Colonia o concordato negociado desde finales del siglo pasado) a través de los cuales el Estado siempre buscó la independencia en la conducción de la política educativa, en gobiernos de ambos partidos. Pero se convirtió en obstáculo y en arma de

carácter político en épocas de ruptura en que se quiso aplicar en forma radical la política de separación de poderes.

Los debates con alto contenido ideológico obstaculizaron las reformas y dieron lugar a cambios pendulares.

Tal fue el caso de los debates sobre la Educación religiosa, la obligatoriedad de la Educación primaria y la imposición de textos.

La disputa sobre la obligatoriedad de textos universitarios es ilustrativa del sustrato ideológico, presente en las reformas de la Educación desde la época en la que Santander obligó a utilizar los escritos de Bentham y Say, como reacción a la imposición de los textos religiosos y escolásticos. Es interesante observar cómo en momentos en los que los librepensadores trataban de imponer a Bentham en la década de los 70s, los amigos de la intervención doctrinal se oponían a la intervención del Estado con el argumento de que el Estado debía respetar los derechos individuales y la libertad de cátedra.

Las dos últimas reformas del Sistema Educativo son las siguientes:

- La del año 1976, en donde el Sistema Educativo estaba conformado por la Educación formal y la no formal. La Educación formal comprende los niveles de Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria), Educación Media e Intermedia y Educación Superior. Únicamente los cinco años de la Educación Básica Primaria era la Educación obligatoria. Desde el Ministerio de Educación

Nacional se definían los currículos para cada área los cuales contenían: marco teórico, estructura conceptual, objetivos generales y específicos, contenidos básicos, sugerencias metodológicas, materiales e indicadores de evaluación.

- Fruto del mandato constitucional, con base en un amplio proceso de concertación y de coordinación entre diversos enfoques y tendencias sobre el desarrollo educativo del país, se formula en 1994 la Ley General de Educación con el sentido de ser una plataforma de lanzamiento hacia la conquista de una nueva Educación , para un nuevo país en la visión de que la Educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Art. 1). Acorde con los designios y los derroteros trazados por la Ley general, el Ministerio de Educación nacional, en concordancia con los postulados que nos ubican cómo una democracia participativa, formula y promueve una amplia convocatoria para crear, construir y desarrollar con todos los colombianos que así lo deseen y se comprometan, el primer Plan Decenal de la Educación (1.995-2005) cuyo objetivo más profundo es el de obtener la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente con la construcción de un país en el que primen la convivencia, la tolerancia, seres humanos con la capacidad de discrepar y argumentar sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad a favor de su propio desarrollo y el país. Con la convicción de que

la Educación cómo principal fuente de saber constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación.

6.6.2 Fundamentos Constitucionales. Desde la perspectiva de nuestro devenir socio-político, el año 1991 marca para la nación colombiana el hito más significativo del presente siglo, con la creación y construcción en forma participativa de nuestra nueva Carta Constitucional que nos define cómo un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la que prevalece el interés general (Art. 1)

En ella, cómo fruto de la confluencia de múltiples y diversas visiones del futuro, ideologías, creencias, concepciones, sentimientos, intereses, aspiraciones y culturas hemos logrado concertar los derroteros que nos vienen de tiempo atrás orientando y guiando hacia la conquista de la democracia participativa fundamentada en la promoción y desarrollo del bienestar humano.

Es así cómo la Carta Constitucional define a la Educación cómo “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Según el criterio constitucional la Educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección del medio ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la Educación , que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de Educación básica mínima. La Educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema vigilancia de la Educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 67)

Los padres de familia tendrán derecho a escoger el tipo de Educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir Educación religiosa. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la Educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado (Art. 68)

La Constitución establece que el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación, cátedra y obliga al estudio de la Constitución Nacional y de la Instrucción Cívica en todas las instituciones de Educación tanto oficiales cómo privadas.

Se garantiza la autonomía Universitaria. Las Universidades podrán elegir sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la Ley. La Ley establecerá un régimen especial para las Universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las Universidades oficiales y privadas y ofrecerán las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación Superior (Art. 69)

6.6.3 Leyes y Normas Relativas a la Educación. Además de la Constitución Nacional, las principales disposiciones legales relativas a la Educación en el país, son las siguientes:

La Ley 43 del 11 de diciembre de 1975, por la cual se nacionalizó la Educación Primaria y Secundaria que oficialmente venían prestando los departamentos, el Distrito especial de Bogotá y los municipios.

El decreto 088 de 1976 mediante el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional.

Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.

La Ley 60 de 1993 de distribución y competencias y recursos, entre los diferentes ámbitos territoriales del país.

La Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación .

El decreto 1860 de agosto de 1994, que reglamenta parcialmente la Ley 115, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

El Plan Decenal establecido por la Ley General de Educación (Art. 72) y reglamentado por el decreto 1719 de 1995, tiene por objeto fundamental elevar la Educación a la categoría de política de Estado, trascendiendo así, los márgenes de un período de gobierno. El Plan es una guía de acción que pretende definir las metas para la Educación colombiana, durante los próximos 10 años y provocar una movilización no sólo institucional, sino social y continua en torno a la Educación .

El decreto 2886 de diciembre 29 de 1994, por el cual se reglamenta los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permita asumir la administración de los recursos del situado fiscal y prestación del servicio educativo.

El Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

La Ley 188 de 1995 define el Plan Plurianual de inversiones, que consagra una importante estabilidad de los recursos financieros para el sector educativo.

La Resolución 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares de servicio público educativo y se establecen los indicadores de logro curriculares para la Educación formal.

El Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Establece los principios en que se fundamenta, las orientaciones curriculares especiales para ofrecer dicha atención, señala reglas generales para la organización del servicio educativo que permita la atención; indica orientaciones para la formación de docentes y formula criterios para el apoyo financiero de los programas de atención educativa.

La Resolución 2707 del 26 de Junio de 1996, mediante la cual se definen los criterios generales para la evaluación institucional y de docentes estatales ligada al otorgamiento de incentivos de calidad.

El Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel de preescolar.

6.6.3.1 Educación Superior. La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, éste garantiza la autonomía Universitaria y vela por el servicio educativo.

La Educación Superior es accesible a quienes demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas exigidas.

Los campos de acción de la Educación Superior son:

El de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las humanidades, el del arte y el de la filosofía, a través de los siguientes programas:

- Programa de pregrado.
- Programa de post grado: son las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los post doctorados.

Los títulos que otorguen las instituciones educativas Superiores son de competencia exclusiva de las instituciones de conformidad con la Ley así:

Cuando son ofrecidos por instituciones técnicas profesionales, conducen a título en la ocupación o área correspondiente; al título deberá anteponerse la denominación de Técnico profesional en ...”

Cuando son ofrecidos por las Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, o por una Universidad, conducen a título en la respectiva ocupación, caso en el cual deberá anteponerse la denominación Técnico Profesional en...” Si hacen relación a profesiones o disciplinas académicas, al título podrá anteponerse la denominación Profesional en ... “o tecnólogo en ... “los programas de pregrados en artes conducen al título de: Docente en ...” .

Los programas de pregrado en Educación podrán conducir al título de Licenciado en ...” (Art. 24 de la Ley 30)

Los programas de especialización conducen al título de Especialista en la ocupación, profesión, disciplina o área afín.

Los programas de maestría, doctorado o post doctorado, conducen al título de Magíster, Doctor o al título correspondiente al post doctorado adelantado, los cuales deben referirse al título o área interdisciplinaria del conocimiento.

Las especializaciones, maestrías, doctorados y post doctorados tienen una duración académica de acuerdo con el tipo de programa y metodológicas aprobadas en cada una de las instituciones.

6.6.3.2 Fuentes de Financiación de la Educación Superior. Recursos del Presupuesto Nacional:

Se encuentra apropiado en los presupuestos de las diferentes entidades de cooperación de orden Nacional que están adscritas al sector, cómo ICFES, ICETEX, Institutos Técnicos y Tecnológicos.

Fondo de Desarrollo para la Educación Superior- FODESEP: es una entidad de economía mixta, de derecho privado, sus objetivos son promover el financiamiento de proyectos de inversión de las instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, así cómo plantear programas y proyectos económicos para su beneficio, en concordancia con el desarrollo académico de dichas instituciones.

6.6.4 Normatización del Proceso Educativo

6.6.4.1 Currículo. El currículo está concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural en donde se aplica.

Cada establecimiento educativo mantendrá actividades de desarrollo curricular que comprenda la investigación, el diseño y la evaluación permanentes del currículo.

Las instituciones de Educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de estudiantes. Sin embargo, en su diseño se debe tener en cuenta lo siguiente:

- Los fines de la Educación y los objetivos de cada nivel y ciclos definidos por la Ley.
- Los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo.
- Los indicadores de logros curriculares para la Educación formal.
- La organización de las áreas que ofrezcan.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES es el organismo encargado de regular la Educación Superior Universitaria y no Universitaria en Colombia.

Los objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones son los siguientes:

(Art.6.Ley 30/92):

- A. Profundizar la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas, y de servicio social que requiere el país.
- B. Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos sus campos para solucionar las necesidades del país.
- C. Prestar a la comunidad un servicio con calidad el cual hace referencia, a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional.
- D. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- E. Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.

- F. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de los correspondientes fines.

- G. Promover la unanimidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional, con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permita atender adecuadamente sus necesidades.

- H. Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación de sus homólogas en el ámbito internacional.

- I. Promover la presentación de un medio ambiente sano y fomentar la Educación y la cultura ecológica.

- J. Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

La autonomía Universitaria le reconoce a las Universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar, y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus estudiantes y adoptar sus propios regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

El fomento, la inspección y vigilancia de la enseñanza en la Educación Superior, esta basada en:

- a) Protege las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- b) Vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía Universitaria.
- c) Garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos conforme a la Ley.
- d) Adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo.
- e) Facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan viable.
- f) Crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología y las humanidades, la filosofía y las artes.
- g) Fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura.

- h) Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior.
- i) Fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior. (Art. 31 Ley 30/92)

A través del Consejo Nacional de Educación Superior (organismo del Gobierno nacional vinculado al Ministerio de Educación) se definen y fijan criterios, normas y procedimientos sobre:

- Las políticas y planes para la marcha de la Educación Superior.
- La reglamentación y procedimiento para: A) organizar el sistema de acreditación. B) organizar el sistema nacional de información. C) organizar los exámenes de Estado; d) establecer las pautas sobre nomenclatura de títulos. E) la creación de instituciones de Educación Superior; F) establecer los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos.
- La suspensión de las personerías jurídicas otorgadas a las Instituciones de Educación Superior.
- Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas.

El Consejo Nacional de Educación Superior CESU, y el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES cuentan con los siguientes comités asesores, con el fin de tener mecanismos de permanente reflexión para el estudio y sugerencia de políticas apropiadas:

- Comité para el estudio y análisis de los temas relativos a las instituciones técnicas profesionales.
- Comité para el estudio de los temas relativos a las instituciones Universitarias y escuelas tecnológicas.
- Comité para el estudio y análisis de los temas relativos a las Universidades

Además funciona la Comisión Nacional de Doctorados, adscrita al CESU, con el fin de asesorar y proponer al Consejo Superior todo lo relativo con política, planes, criterios, estrategias y acciones sobre la acreditación de programas de doctorado.

7. METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en una metodología cuantitativa descriptiva. Las categorías se identificaron al relacionar los objetivos del macroproyecto con el Plan Marco Institucional de la Universidad.

Para investigar el aspecto de necesidades y expectativas de los estudiantes, se abordó la investigación con preguntas abiertas, posteriormente se analiza la información para identificar las categorías bajo el sistema “bola de nieve”, lo cual le da un tinte de investigación cualitativa.

7.1 POBLACIÓN

Se trabaja con estudiantes y profesores de los programas:

- Administración de Empresas (A. de Emp).
- Ingeniería Agroindustrial (A. Ind).
- Ciencias Naturales (C.N.).

- Derecho (Der).
- Ingeniería Agronómica (I. Agr).
- Ingeniería de Sistemas (I. Sis).
- Ingeniería en Producción Acuícola (Ing. P).
- Licenciatura en Música (L. Mus).
- Matemáticas (Mat).
- Sociología (Sociol).

La población consta de 1901 estudiantes y 257 profesores.

Se trabaja con la totalidad de los profesores y una muestra representativa de los estudiantes.

7.2 MUESTRA

La muestra se obtiene aplicando la fórmula para población cuantitativa y la correspondiente a ajuste por población finita

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 p(1-p)}{e^2} \quad (\text{Para población no finita})$$

$$n' = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}} \quad (\text{Ajuste población finita})$$

n: tamaño de muestra

$Z_{\alpha/2}^2$: valor de confiabilidad

P: proporción de éxito; $p(1-p) < 0 = 0.25$

e: margen de error máximo admitido

N: Tamaño de la muestra

El tamaño de muestra obtenido corresponde a 685 estudiantes, trabajando con un error absoluto del 3% y un nivel de confiabilidad de 95%.

En las tablas siguientes se presenta la muestra proporcional correspondiente a cada programa y semestre

Programa: Licenciatura en Música

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	25	9	17	6	8	3
IV	22	8	17	6	5	2
VI	19	7	15	5	4	1
VIII	22	8	20	7	2	1
X	23	8	10	4	13	5
Total	111	40	79	28	32	12

Programa: Ingeniería Agronómica

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	43	15	27	10	16	6
IV	41	15	26	9	15	5
VI	37	13	26	9	11	4
VIII	52	19	38	14	14	5
X	38	14	21	8	17	6
Total	211	76	138	50	73	26

Programa: Administración de Empresas

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	41	15	13	5	28	10
IV	40	14	18	6	22	8
VI	41	15	21	8	20	7
VIII	41	15	28	10	13	5
IX	1	0	0	0	1	0
X	46	17	25	9	21	8
Total	210	76	105	38	105	38

Programa: Sociología del Desarrollo

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	34	12	10	4	24	9
IV	34	12	15	5	19	7
VI	37	13	9	3	28	10
VIII	31	11	4	1	27	10
X	44	16	15	5	29	10
Total	180	65	53	19	127	46

Programa: Lic. En Matemáticas

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	29	10	17	6	12	4
IV	25	9	16	6	9	3
VI	24	9	13	5	11	4
VIII	23	8	17	6	6	2
X		0	0	0		0
Total	101	36	63	23	38	14

Programa: Derecho (Diurno)

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
I	50	18	26	9	24	9
III	47	17	31	11	16	6
V	49	18	22	8	27	10
VII	52	19	32	12	20	7
IX	76	27	50	18	26	9
Total	274	99	161	58	113	41

Programa: Derecho (Nocturno)

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
I	50	18	27	10	23	8
III	35	13	25	9	10	4
V	38	14	20	7	18	6
VII	40	14	24	9	16	6
IX	1	0	1	0	0	0
Total	228	59	97	35	67	24

Programa: Lic. En Educación con Énfasis en Ciencias Naturales

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
I	35	13	13	5	22	8
III	29	10	4	1	25	9
V	38	14	11	4	27	10
VII	3	1	1	0	2	1
Total	105	38	29	10	76	27

Programa: Ingeniería de Sistemas

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
II	37	13	31	11	6	2
IV	41	15	34	12	7	3
VI	27	10	16	6	11	4
VIII	58	21	39	14	19	7
X	50	18	32	12	18	6
Total	213	77	152	55	61	22

Programa: Ingeniería Agroindustrial

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
I	45	16	26	9	19	7
III	30	11	24	9	6	2
V	31	11	24	9	7	3
VII	48	17	33	12	15	5
IX	65	23	42	15	23	8
X	9	3	7	3	2	1
Total	228	82	156	56	72	26

Programa: Ingeniería en Producción Acuícola

Semestres	Total		Hombres		Mujeres	
	No. Estudiantes	Muestra	No. Estudiantes	Muestra	No. Alumnas	Muestra
I	44	16	31	11	13	5
III	30	11	20	7	10	4
V	30	11	14	5	16	6
Total	104	37	65	23	39	14

7.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se aplica una encuesta a estudiantes y profesores.

7.3.1 Encuesta a Estudiantes. Ver Anexo A

7.3.2 Encuesta a Docentes. Ver Anexo B

7.4 ANÁLISIS

La información se analiza según corresponde a la naturaleza de las variables y a las subpreguntas de la investigación en cada uno de los subproyectos.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

8.1 NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

8.1.1 Relaciones Interpersonales con profesores. Después de analizar las preguntas 1, 2, 3, 4 y 5 de la encuesta aplicada a estudiantes, se obtiene las tendencias relacionadas con las necesidades de los estudiantes.

- Los estudiantes de la Universidad de Nariño esperan que las relaciones con los docentes sean respetuosas (29.26%) y lleguen a una relación de amistad (19.5%). Ver Figura 1
- Los estudiantes no encuentran en la mayoría de los docentes (64.73%) la cualidad de compromiso y amabilidad que esperan. Ver Tabla 2
- En lo referente a las actitudes negativas que los estudiantes consideran están presentes en los docentes, están en primer lugar la prepotencia (26.79%), seguida de la incomprensión (12.99%) y el favoritismo (11.57%). A pesar de la existencia de otras actitudes que no favorecen la buena relación entre

estudiantes y docentes, se muestra que son particulares o en baja proporción.

Ver Tabla 3

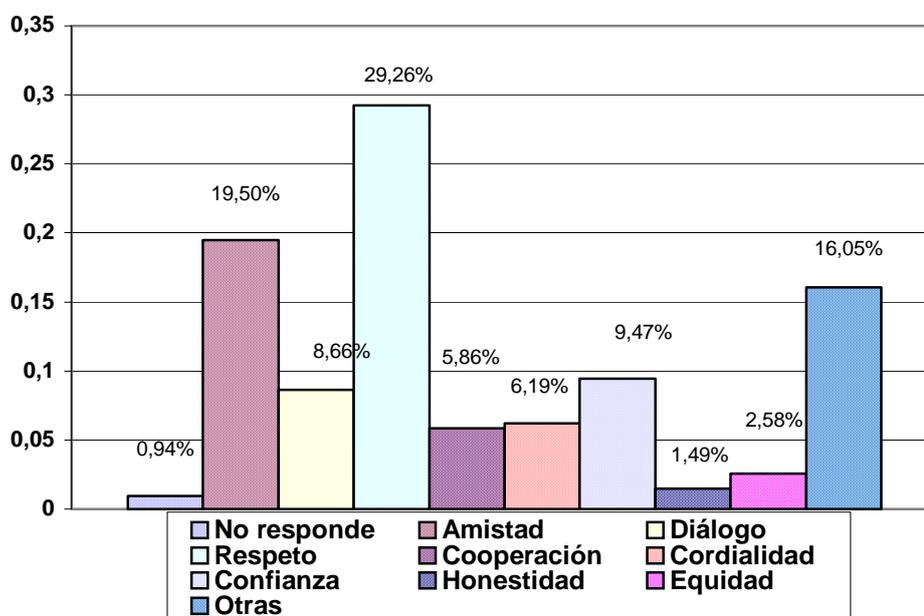


Figura 1. Características que esperan los estudiantes de las relaciones interpersonales con los docentes

Tabla 1. Características que esperan los estudiantes de las relaciones interpersonales con los docentes en cada Programa

Programa	Respeto	Amistad	Confianza	Cordialidad
Administración de Empresas	39,0	8,5	13,4	3,7
Ingeniería Agroindustrial	33,3	12,8	10,3	5,1
Ciencias Naturales	18,4	34,2	13,2	5,3
Derecho	27,8	15,1	11,9	11,9
Ingeniería Agronómica	16,7	33,3	16,7	12,5
Ingeniería de Sistemas	15,3	22,0	13,6	6,8
Ingeniería en Producción Acuícola	26,3	21,1	2,6	10,5
Licenciatura en Música	31,6	23,7	0,0	2,6
Matemáticas	33,3	24,2	6,1	0,0
Sociología	50,9	0,0	7,0	3,5
Promedio	29,3	19,5	9,5	6,2

Fuente: Esta investigación.

Tabla 2. Cualidades que esperan los estudiantes de los docentes en las relaciones interpersonales

Programa	Respeto	Compromiso	Amabilidad	Confianza	Acercamiento	Etica	Diálogo
Administración de Empresas	7,3	14,6	6,1	3,7	4,9	15,9	8,5
Ingeniería Agroindustrial	20,5	15,4	6,4	1,3	7,7	10,3	3,9
Ciencias Naturales	5,3	15,8	21,1	10,5	5,3	5,3	2,6
Derecho	15,9	11,9	14,3	1,6	13,5	6,4	4,0
Ingeniería Agronómica	20,8	4,2	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0
Ingeniería de Sistemas	17,0	13,6	15,3	11,9	5,1	3,4	5,1
Ingeniería en Producción Acuícola	21,1	10,5	13,2	5,3	2,6	5,3	18,4
Licenciatura en Música	10,5	21,1	2,6	7,9	18,4	2,6	2,6
Matemáticas	18,2	9,1	15,2	9,1	12,1	3,0	6,1
Sociología	17,5	7,0	12,3	3,5	7,0	3,5	3,5
Promedio	15,4	12,3	10,6	8,8	7,7	5,6	5,5

Fuente: Esta investigación.

Tabla 3. Actitudes negativas de los docentes que han afectado a los estudiantes

Programa	Prepotencia	Incomprensión	Favoritismo	Indiferencia	Irrespeto
Administración de Empresas	24,4	9,8	9,8	15,9	4,9
Ingeniería Agroindustrial	34,6	9,0	11,5	6,4	5,1
Ciencias Naturales	29,0	7,9	15,8	7,9	7,9
Derecho	31,8	7,1	10,3	7,1	4,0
Ingeniería Agronómica	16,7	29,2	0,0	25,0	0,0
Ingeniería de Sistemas	28,8	11,9	13,6	11,9	3,4
Ingeniería en Producción Acuícola	34,2	13,2	13,2	5,3	5,3
Licenciatura en Música	18,4	21,1	13,2	5,3	5,3
Matemáticas	27,3	12,1	9,1	9,1	15,2
Sociología	22,8	8,8	19,3	5,3	5,3
Promedio	26,8	13,0	11,6	9,9	5,6

Fuente: Esta investigación

Los resultados encontrados por Programas, demuestran que en el 70% (7 Programas) se espera en primer lugar, que las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes sean caracterizadas por el respeto, mientras que en el 30% (Ciencias Naturales, Ingeniería Agronómica e Ingeniería de Sistemas) restante se espera una relación de amistad. Donde se observa con mayor claridad este comportamiento, es en el Programa de Sociología con 50.88% para la característica Respeto y en el Programa de Ciencias Naturales con 34.21% para la característica Amistad. Además, en los Programas de Derecho e Ingeniería Agronómica se observa en segundo lugar, la necesidad de confianza con los docentes. Otras características manifiestas son: confianza, diálogo, cordialidad, cooperación, equidad y honestidad.

Por otra parte, el mayor nivel de satisfacción de los estudiantes frente a la característica esperada esta presente en Ciencias Naturales, Licenciatura en Música e Ingeniería Agronómica (mayor del 70%). Así mismo, los de menor satisfacción están en los Programas de Derecho, Ingeniería en Producción Acuícola y Sociología (menor del 60%).

A partir de la Teoría de la Motivación de Abraham Máslow, el comportamiento de los sujetos está determinado en gran medida por la satisfacción de ciertas necesidades, las cuales están categorizadas en cinco niveles: primera fisiológicas, segunda seguridad y protección, tercera amor, afecto y respeto, cuarta estima, valía y auto respeto y finalmente auto realización. A partir de esto, se observa que los estudiantes que participaron en la investigación, esperan que las relaciones

interpersonales se caractericen por el respeto y la amistad, coincidiendo en afirmar que estas características se encuentran en la mayoría de docentes de la Universidad; por lo tanto, se considera que la tercera necesidad planteada por Máslow; de amor afecto y respeto, se cumple de manera satisfactoria, generando relaciones interpersonales armónicas.

Así mismo, los estudiantes expresan que las relaciones se afectan por actitudes negativas de los docentes, caracterizadas por la falta de compromiso, amabilidad, favoritismo; las cuales, podrían afectar el proceso de comunicación y de interacción positiva entre docentes y estudiantes, que de no abordarse de manera adecuada, desencadenarían en conflictos que afectan directamente el proceso de aprendizaje.

8.1.2 Metodología Aplicada por los Docentes. La información necesaria para interpretar los resultados respecto a la metodología esperada por los estudiantes es tomada de las respuestas a la pregunta 7 de la encuesta aplicada.

Los estudiantes consideran que la metodología empleada por los docentes al interior de la Universidad por parte de los docentes debería ser participativa y práctica (26.02% y 23.5% respectivamente); además, existe la tendencia de solicitar que los métodos tengan más dinamismo en su aplicación (16.75%). De igual manera, se demuestra que las expectativas de los estudiantes no son satisfechas en un 58.41% y sólo el 31.16% encuentran la metodología esperada.

Ver Figura 2.

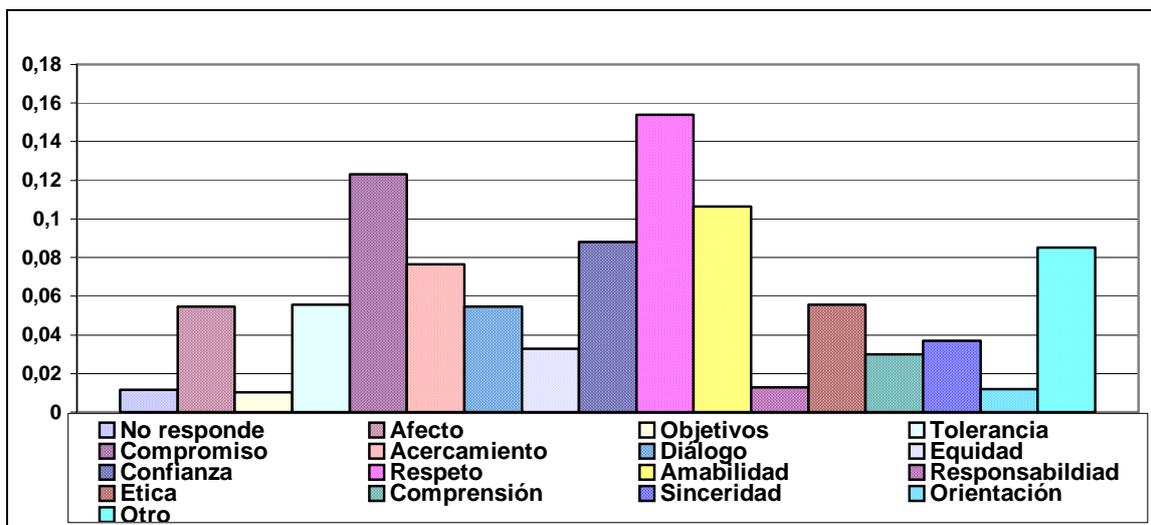


Figura 2. Características de la metodología empleada por los docentes que esperan los estudiantes

En el 60% de los Programas, se espera una metodología participativa, en el 30% (Licenciatura en Música, Ingeniería Agronómica e Ingeniería Agroindustrial) una metodología práctica y en el 10% (Sociología) una metodología dinámica. El mayor grado de insatisfacción está en los Programas de Administración de Empresas e Ingeniería Agroindustrial (mayor del 70%), a su vez el mayor grado de satisfacción se presenta en los Programas de Matemáticas, Sociología, Ingeniería Agronómica, Ingeniería de Sistemas y Ciencias Naturales (mayor del 30%). Ver Tabla 4.

De acuerdo, con la Teoría de la Motivación planteada por Kart Lewin, los comportamiento dependen de las expectativas de una persona frente a la ocurrencia de una situación; por lo tanto, en este sentido se encuentra que las expectativas de los estudiantes frente a la metodología empleada por los docentes, no se está cumpliendo, puesto que esperan metodologías participativas

y prácticas. De esto, puede inferirse, de acuerdo a la Teoría de la Expectación, que el desempeño de los estudiantes no es el mejor, puesto que dichas expectativas no son satisfechas.

Tabla 4. Expectativas de metodología docente por parte de los estudiantes

Programa	Participativa	Práctica	Dinámica
Administración de Empresas	37,8	24,4	13,4
Ingeniería Agroindustrial	18,0	26,9	18,0
Ciencias Naturales	26,3	21,1	15,8
Derecho	27,0	25,4	13,5
Ingeniería Agronómica	20,8	33,3	8,3
Ingeniería de Sistemas	25,4	23,7	23,7
Ingeniería en Producción Acuícola	26,3	18,4	18,4
Licenciatura en Música	23,7	36,8	13,2
Matemáticas	30,3	9,1	15,2
Sociología	24,6	15,8	28,1
Promedio	26,0	23,5	16,8

Fuente: Esta investigación

8.1.3 Componente Pedagógico. Posterior al análisis de las respuestas a las preguntas 14, 15 y 16 de la encuesta aplicada a estudiantes, se obtendrá las tendencias relacionadas con las necesidades de los estudiantes respecto al componente pedagógico. Ver Figura 3.

- Los estudiantes encuestados expresan que al ingresar a la Universidad tenían la expectativa de aprender lo relacionado con el área escogida (47.04%), mientras que para otros lo importante era lograr ser un buen profesional (40.80%). Ver Figura 4.

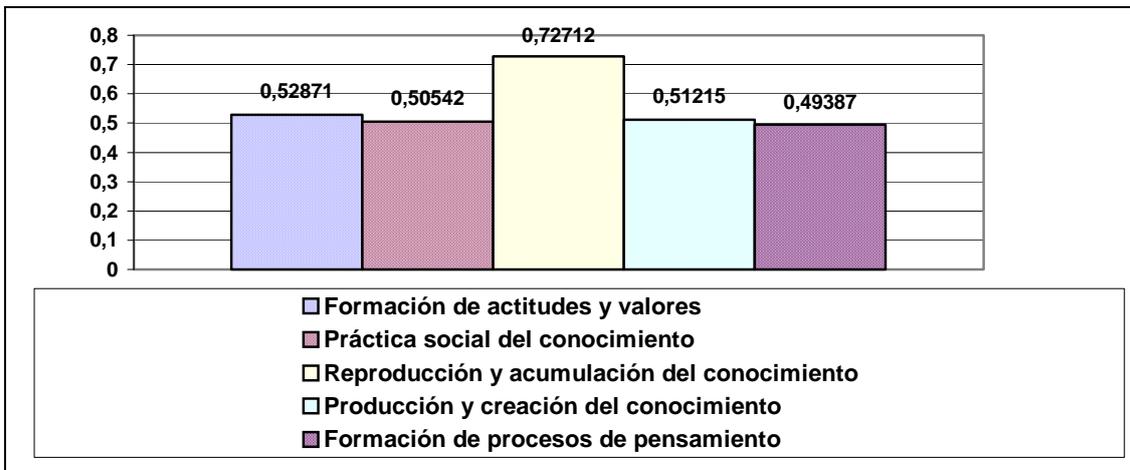


Figura 3. Propósitos de la Educación en la Universidad según los estudiantes

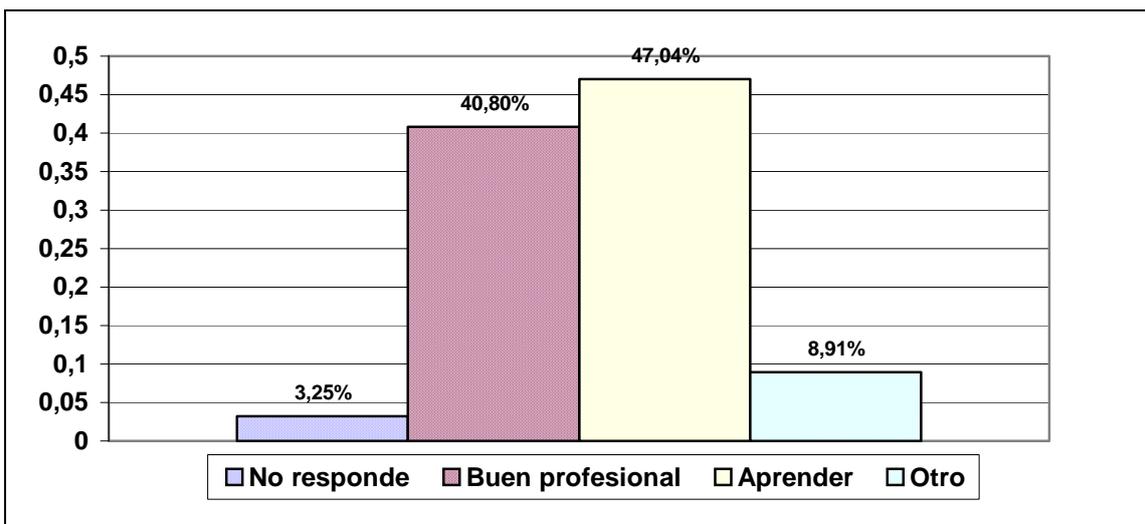


Figura 4. Expectativas de aprendizaje de los estudiantes al entrar a la Universidad

De igual manera, la expectativa sobre los contenidos temáticos ofrecidos por los docentes, es que sean relacionados directamente con la práctica en el desempeño profesional (40.22%), para algunos lo importante es adquirir conocimientos o que sean actualizados (23.77% y 7.94% respectivamente). Ver Figura 5.

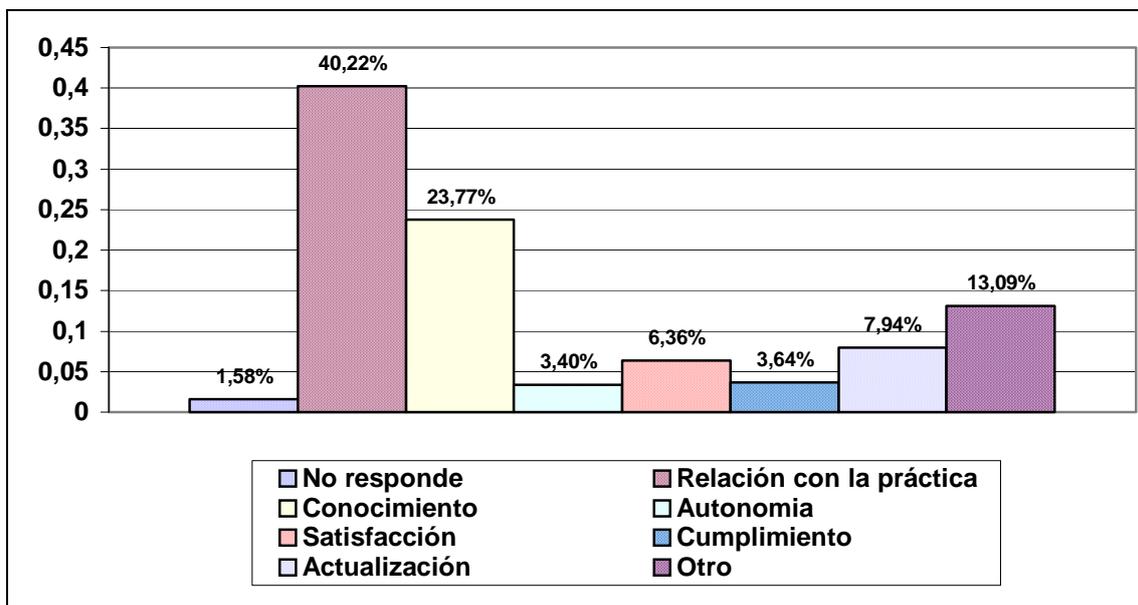


Figura 5. Expectativas de los estudiantes frente a los contenidos temáticos

- Dentro de los propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño, se encuentra que la reproducción y acumulación de conocimientos es predominante sobre los demás (72.71%), seguido de la formación de actitudes y valores (52.87%), producción y creación de conocimiento (51.22%), práctica social del conocimiento (50.54%) y formación de procesos de pensamiento (49.39%). Ver Tabla 5.

En el 50% de los programas, la expectativa de los estudiantes al ingresar a la Universidad, es Aprender, el 40% (Licenciatura en Música, Ciencias Naturales, Sociología e Ingeniería de Sistemas) espera llegar a ser un buen profesional y el 10% restante (Ingeniería Agroindustrial), considera de igual importancia las dos anteriores. Respecto a estas expectativas se han cumplido, en el 60% de los programas, mientras que en el 40% no se han cumplido. Los Programas de

mayor satisfacción en este aspecto son: Matemáticas, Ingeniería Agronómica y Ciencias Naturales (mayor del 70%). Así mismo, los de menor satisfacción son: Ciencias Naturales en Ingeniería en Producción Acuícola (menor del 40%). Ver Tabla 6.

Tabla 5. Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño según los estudiantes

Programa	Formación de actitudes	Práctica social	Reproducción conocimiento	Producción conocimiento	Formación
Administración de Empresas	48,8	35,4	75,6	45,1	35,4
Ingeniería Agroindustrial	44,9	32,1	79,5	39,7	30,8
Ciencias Naturales	73,7	60,5	39,5	71,1	73,7
Derecho	30,2	40,5	80,2	13,5	25,4
Ingeniería Agronómica	50,0	70,8	87,5	79,2	58,3
Ingeniería de Sistemas	49,2	37,3	84,8	49,2	64,4
Ingeniería en Producción Acuícola	60,5	50,0	68,4	60,5	47,4
Licenciatura en Música	44,7	55,3	71,1	57,9	52,6
Matemáticas	63,6	72,7	75,8	36,4	51,5
Sociología	63,2	50,9	64,9	59,7	54,4
Promedio	52,9	50,5	72,7	51,2	49,4

Fuente: Esta Investigación

Tabla 6. Expectativas de aprendizaje de los estudiantes al entrar a la Universidad

Programa	Buen profesional	Aprender
Administración de Empresas	28,1	63,4
Ingeniería Agroindustrial	42,3	42,3
Ciencias Naturales	50,0	36,8
Derecho	42,1	45,2
Ingeniería Agronómica	37,5	58,3
Ingeniería de Sistemas	44,1	39,0
Ingeniería en Producción Acuícola	29,0	52,6
Licenciatura en Música	52,6	39,5
Matemáticas	33,3	54,6
Sociología	49,1	38,6
Promedio	40,8	47,0

Fuente: Esta Investigación.

En el 80% de los programas predomina la expectativa de encontrar relación con la práctica en los contenidos temáticos y en el 20% (Ingeniería en Producción Acuícola y Ciencias Naturales) se espera el predominio del conocimiento. Para los estudiantes de los Programas de Administración de Empresas, Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería Agronómica, la relación con la práctica es muy importante (mayor de 50%), mientras que para los estudiantes de los Programas de Ingeniería en Producción Acuícola y Matemáticas, lo importante es el conocimiento. Ver Tabla 7.

Tabla 7. Expectativas de los estudiantes respecto a los contenidos temáticos

Programa	Relación con la práctica	Conocimiento	Actualizar
Administración de Empresas	56,1	22,0	4,9
Ingeniería Agroindustrial	50,0	15,4	9,0
Ciencias Naturales	29,0	23,7	10,5
Derecho	33,3	25,4	8,7
Ingeniería Agronómica	50,0	29,2	4,2
Ingeniería de Sistemas	35,6	25,4	8,5
Ingeniería en Producción Acuícola	26,3	31,6	7,9
Licenciatura en Música	39,5	31,6	7,9
Matemáticas	33,3	21,2	9,1
Sociología	49,1	12,3	8,8
Promedio	40,2	23,8	7,9

Fuente: Esta Investigación

De igual manera, la Teoría de Kurt Lewin sobre la Expectación frente a la relación entre la satisfacción de las expectativas y el comportamiento, se encuentra que los niveles de satisfacción de los estudiantes frente al componente pedagógico, en algunos de los Programas, es favorable; puesto que al ingresar a la Universidad se esperaba encontrar la posibilidad de aprender, llegar a ser buen profesional y

relacionar la teoría con la práctica. Por lo tanto, puede afirmarse que si las expectativas al respecto no han sido satisfechas, las actitudes de los estudiantes pueden traducirse en insatisfacción que incide en el proceso de aprendizaje.

8.1.4 Evaluación. Las respuestas obtenidas a la pregunta 10, permiten establecer tendencias de predominio frente a las necesidades de evaluación que tienen actualmente los estudiantes.

La forma de evaluación que prefieren los estudiantes de la Universidad de Nariño, es de tipo teórico práctico (33.97%), seguida de la evaluación formativa (30.21%). Además, un 12.75% de los encuestados espera que sea continua. Ver Figura 6.

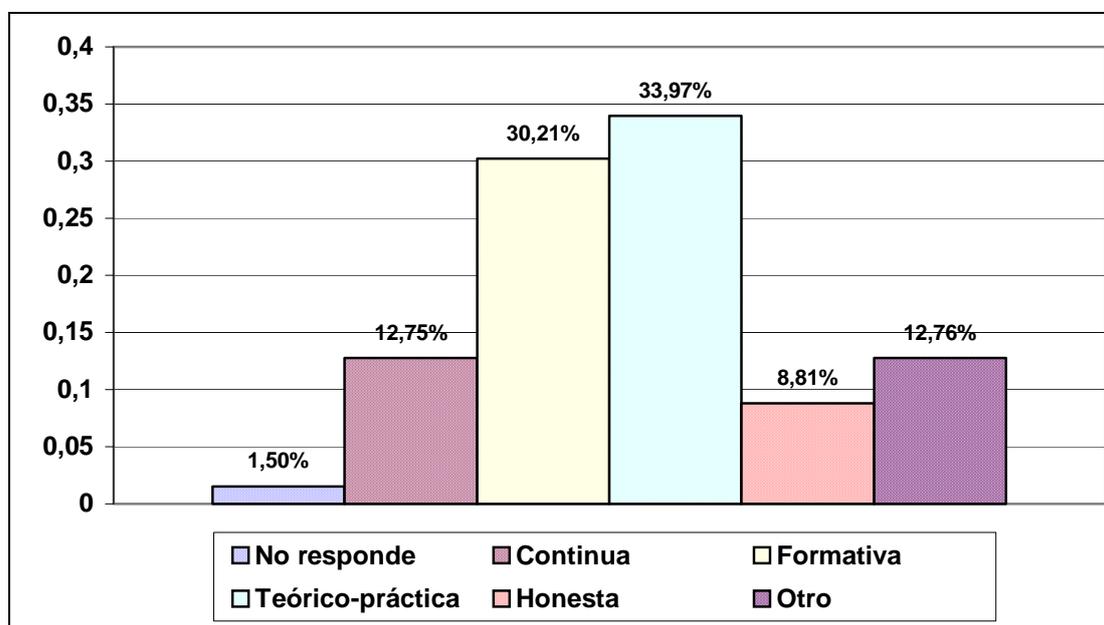


Figura 6. Necesidades de los estudiantes frente a la evaluación

En el 50% de los Programas, predomina la opción de una evaluación Teórico - práctica, mientras que en el 40% (Ingeniería Agronómica, Ciencias Naturales, Sociología y Derecho) los estudiantes esperan una evaluación formativa y el en 10% comparten el predominio las dos opciones anteriores (Licenciatura en Música). Ver Tabla 8.

Tabla 8. Expectativa de los estudiantes frente a la evaluación

Programa	Continua	Formativa	Teórico-práctica
Administración de Empresas	18,3	32,9	34,2
Ingeniería Agroindustrial	10,3	19,2	35,9
Ciencias Naturales	5,3	39,5	36,8
Derecho	19,8	28,6	26,2
Ingeniería Agronómica	8,3	41,7	29,2
Ingeniería de Sistemas	17,0	30,5	40,7
Ingeniería en Producción Acuícola	10,5	21,1	39,5
Licenciatura en Música	18,4	31,6	31,6
Matemáticas	9,1	27,3	39,4
Sociología	10,5	29,8	26,3
Promedio	12,8	30,2	34,0

Fuente: Esta Investigación

Respecto a la evaluación, las expectativas de los estudiantes plantean un tipo de evaluación teórico práctica, formativa y continua.

8.1.5 Ejercicio de la Docencia. Posterior al análisis de las respuestas a las preguntas 12 y 13 de la encuesta aplicada a estudiantes, se encontró los predominios para las expectativas expresadas.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la principal actitud de los docentes frente al ejercicio de la docencia, debería ser el compromiso (28.90%), la

responsabilidad (21.98%) y el espíritu formativo (14.92%). De estas actitudes, el 22.07% considera que sí las encuentra en los docentes, el 31.80% en algunos docentes y el 25.30% no la encuentra en los docentes. Ver Figura 7.

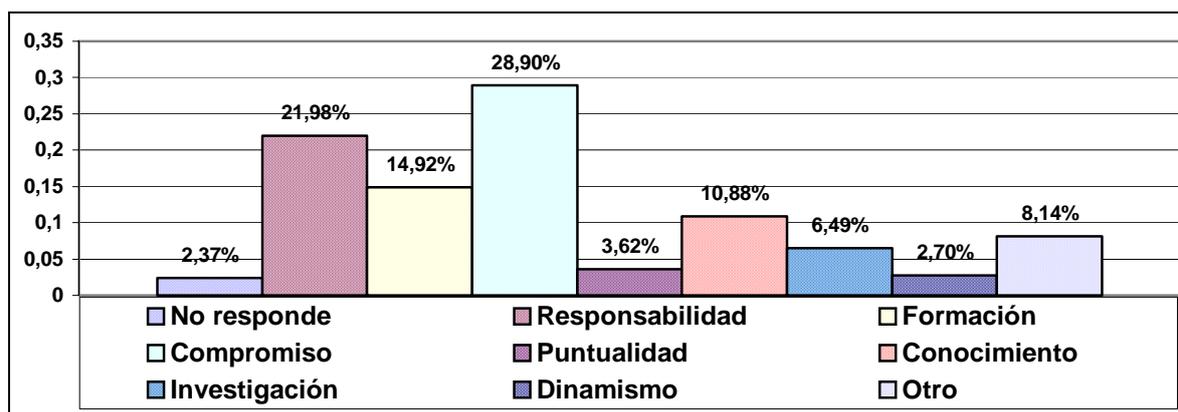


Figura 7. Actitudes que consideran los estudiantes deben estar presentes en los docentes

En el 70% de los Programas la necesidad de encontrar una actitud de compromiso es predominante, la responsabilidad está en segundo lugar con el 20% (Ciencias Naturales y Administración de Empresas) y en tercer lugar está el conocimiento con 10% (Ingeniería en Producción Acuícola). Además en algunos programas, se presenta la expectativa de encontrar una actitud formativa por parte de los docentes. De igual manera, se encuentra que sólo en el 30% de los Programas no se manifiesta la actitud deseada por los estudiantes frente a los docentes; así mismo, en el 60% sólo está presente en el algunos y en el 10% (Administración de Empresas) se considera que está en la mayoría de los docentes. Ver Tabla 9.

Entre las expectativas de los estudiantes frente al desempeño docente, se da el compromiso, la responsabilidad, el conocimiento y la formación; las cuales se identifican en algunos docentes.

Tabla 9. Respuestas predominantes a la pregunta 10 de la encuesta

Programa	Responsabilidad	Formativo	Compromiso	Conocimiento
Administración de Empresas	26,83	17,07	20,73	9,76
Ingeniería Agroindustrial	21,79	15,38	26,92	12,82
Ciencias Naturales	36,84	13,16	26,32	5,26
Derecho	24,60	15,87	25,40	11,90
Ingeniería Agronómica	20,83	8,33	50,00	12,50
Ingeniería de Sistemas	10,17	16,95	35,59	8,47
Ingeniería en Producción Acuícola	10,53	10,53	23,68	26,32
Licenciatura en Música	28,95	7,89	31,58	2,63
Matemáticas	18,18	21,21	24,24	12,12
Sociología	21,05	22,81	24,56	7,02
Promedio	21,98	14,92	28,90	10,88

Fuente: Esta Investigación

9. RELACIONES INTERPERSONALES

Para el cumplimiento de los objetivos planteados en lo referente a Relaciones Interpersonales, se tiene en cuenta las categorías de democracia participativa, convivencia pacífica y comunicación; con sus indicadores de equidad, participación, consenso, ética y valores; tolerancia, autonomía y manejo de poder; diálogo, espacios de debate - reflexión - crítica e interlocución, respectivamente. En los cuales se identifican además una serie de subcategorías extraídas de las respuestas de los estudiantes.

En esta investigación se encuentra aspectos de relevancia para la comunidad Universitaria, que indican cómo se están dando realmente las relaciones interpersonales en los 10 programas analizados. De ahí la importancia de mencionar cada uno de ellos para sensibilizar a la comunidad educativa y de este modo dar cumplimiento a propósitos y metas contemplados en el Plan Marco Institucional.

9.1 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

En todos los programas los estudiantes coinciden en que la mayoría de los docentes no los tratan con equidad en las relaciones interpersonales, aunque una

minoría sí lo hace, además no tienen en cuenta las opiniones en la toma de decisiones, sin embargo los estudiantes asumen actitudes de obediencia, rebeldía, libertad, indiferencia y participación. Ver Tabla 10.

Tabla 10. Aspectos relevantes de la Democracia Participativa en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

Programa	Discriminación	Desconfianza	Autoritarismo	D. Participativa	Preferencias
A. de Emp.	12,0	5,0	11,0	6,0	3,0
A. Ind	10,0	9,0	9,0	8,0	6,0
C. N	6,0	4,0	8,0	4,0	6,0
Der.	8,0	8,0	11,0	6,0	4,0
I. Agr.	3,0	8,0	8,0	4,0	3,0
I. Sis.	9,0	2,0	9,0	7,0	5,0
Ing. P	10,0	4,0	9,0	1,0	13,0
L. Mus.	10,0	3,0	16,0	4,0	2,0
Mat.	15,0	3,0	17,0	2,0	3,0
Sociol.	8,0	2,0	6,0	3,0	8,0
Promedio	9,0	5,0	10,0	6,0	5,0

Programa	Obediencia	Rebeldía	Libertad	Indiferencia	Participación	Estudiantes
A. de Emp.	11,0	11,0	17,0	10,0		18,0
A. Ind	12,0	12,0	14,0	12,0		19,0
C. N.	10,0	10,0	9,0	11,0		11,0
Der.	13,0	13,0	11,0	14,0		17,0
I. Agr.	8,0	8,0	8,0	6,0		16,0
I. Sis.	10,0	10,0	13,0	13,0		20,0
Ing. P	12,0	12,0	20,0	14,0		14,0
L. Mus.	12,0	12,0	15,0	10,0		16,0
Mat.	11,0	11,0	13,0	10,0		17,0
Sociol.	11,0	11,0	14,0	12,0		15,0
Promedio	11,0	11,0	14,0	12,0		17,0

Fuente: Esta Investigación.

En la Universidad de Nariño y de acuerdo a los resultados del análisis por programas, los estudiantes afirman que algunos docentes los discriminan (9%) y son desconfiados (5%). Cuando los estudiantes emiten opiniones algunos

docentes los tienen en cuenta por preferencias (5%), otros docentes porque asumen actitudes democráticas (5%), y aquellos que no lo hacen, porque son autoritarios (10%). Esta situación hace que los estudiantes asuman ante algunos docentes actitudes de obediencia (11%), rebeldía (11%) e indiferencia (12%); sin embargo los estudiantes tienden en mayor proporción a participar y sentirse libres en su actuar con un 17% y 14%, respectivamente. Ver Figura 8.

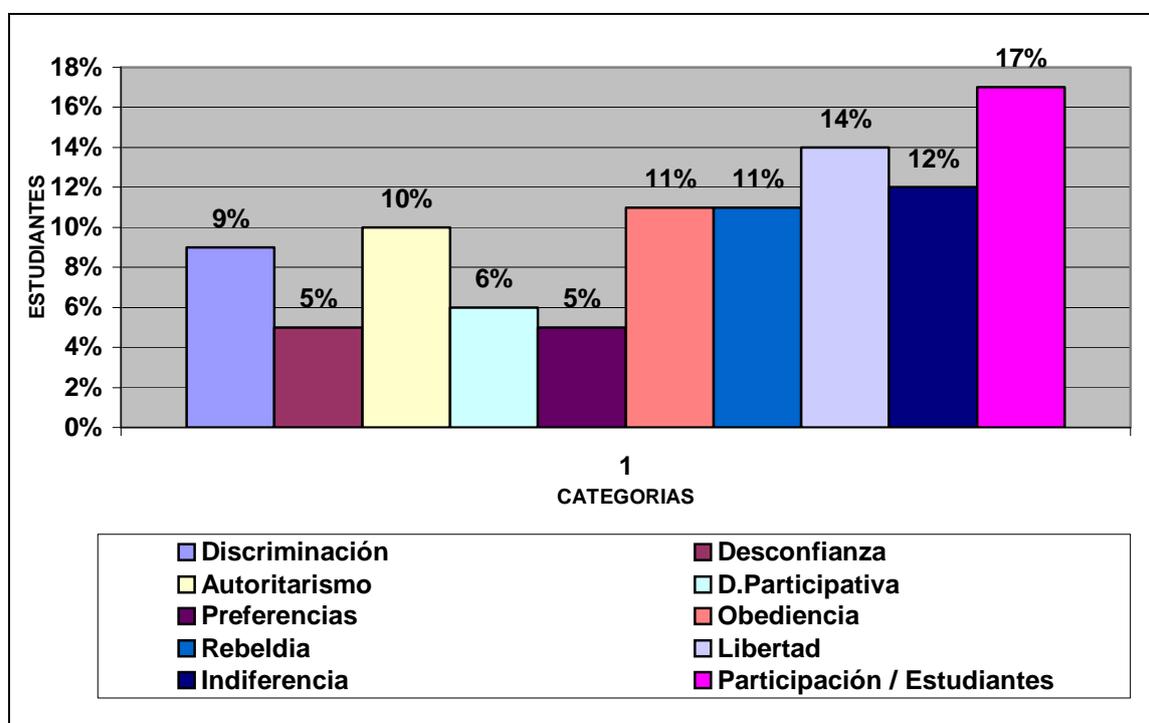


Figura 8. Aspectos relevantes de la Democracia Participativa en las Relaciones Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

La obediencia en este caso, se asume cómo la autoridad impuesta o cómo la facultad de poder imponerla. “La autoridad puede expresarse de muchas formas. Existen variaciones legales, militares, familiares y organizativas en cuanto a reglas, sanciones y símbolos de autoridad. Por ejemplo: La toga del juez, el bastón

del general, el trato displicente del docente o la gran mesa del director de una empresa son imágenes bien conocidas que transmiten el mensaje de que la autoridad es el poder legítimo. Esta situación incide en la participación de los estudiantes para lograr éxitos, por mérito propios o por talento; y no cómo acontece en el momento por imposición u obediencia hacia el docente.

La discriminación, el autoritarismo, la obediencia por imposición; deslindan los principios de autonomía, participación, democracia y libertad que todas las personas (estudiantes) necesitan para un desarrollo integral y lograr un mejoramiento de calidad de vida dentro del proceso de formación profesional. Además, rebasa todo principio transformador de la función de la Universidad detallados y pregonados ampliamente en el Plan Marco Institucional, puesto que de acuerdo al análisis anterior, se está incumplido flagrantemente con los propósitos de la Misión Universitaria cómo son: “construir una democracia participativa y de la autonomía, cuyo objetivo es el de generar procesos y actitudes para el aprendizaje de la convivencia social. “Procurar condiciones de bienestar para la comunidad Universitaria, que se traduzcan en ambientes propicios para el desarrollo humano”. Se tiene en cuenta que la meta de la Universidad es la de crear personas que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que está hecho, que sean descubridores, honestos y justos; entonces la Universidad proporcionará las garantías necesarias para obtener éxito en su formación social y profesional, garantías que tengan que ver con el trato justo, la participación, el consenso, la ética y los valores.

Por otro lado, la equidad ejemplar del docente es muy importante en el desarrollo del estudiante, la relación docente - estudiante constituye elemento esencial de la comunidad educativa y es factor fundamental del proceso de Formación Integral. Ha de ser una relación honesta, equitativa, respetuosa y de mutua exigencia. para que éste sea coherente, honesto y también equitativo. La equidad es dar a cada cual lo que corresponde, según plantea Aristóteles.

En Administración de Empresas la discriminación es la actitud que la mayoría de los docentes asumen en el trato con los estudiantes, reflejándose en un marcado autoritarismo, sin embargo tienen algunas preferencias hacia los estudiantes que más participan en el proceso académico. Los estudiantes por otro lado asumen actitudes de participación, libertad y en menor proporción de rebeldía y obediencia.

En Ingeniería Agroindustrial sobresale la discriminación y desconfianza en el trato de la mayoría de los docentes hacia sus estudiantes, puesto que son autoritarios y sólo tienen en cuenta la opinión gracias a la participación del estudiante. Frente a algunos docentes los estudiantes asumen actitudes de participación y libertad seguida de obediencia, rebeldía e indiferencia.

La mayoría de los docentes en Ciencia Naturales tratan con discriminación a sus estudiantes, no tienen en cuenta sus opiniones puesto que son autoritarios y si lo hacen es por que hay preferencias por parte de los docentes hacia ellos. La

actitud asumida por los estudiantes hacia los docentes es la participación, la indiferencia, rebeldía, obediencia y en mínima proporción la libertad.

La discriminación y la desconfianza en Derecho es la actitud que la mayoría de los docentes imprimen en el trato a los estudiantes, de igual manera se presenta la preferencia en la toma de decisiones por parte de los docentes. Entre las actitudes más asumidas por los estudiantes con algunos docentes, están la participación y la indiferencia con una mayor proporción seguida de la obediencia, rebeldía y en mínima proporción la libertad.

En Ingeniería Agronómica, la desconfianza y el irrespeto sobresalen en la mayoría de los docentes en el trato con sus estudiantes y el autoritarismo al no tener en cuenta la opinión del estudiante. En menor proporción los docentes tienden a ayudar a sus estudiantes manipulando la autonomía al emitir sus conceptos. La participación es la actitud más frecuente de los estudiantes ante algunos docentes, seguida de la obediencia, la rebeldía y la libertad y en mínima proporción se asume una actitud de indiferencia

En Ingeniería de Sistemas la discriminación es la actitud más frecuente de la mayoría de los docentes en el trato con sus estudiantes. No tienen en cuenta su opinión en la toma de decisiones porque son autoritarios, pero algunos de ellos si permiten participación de sus estudiantes debido a preferencias. La actitud más asumida por los estudiantes ante sus docentes es la participación seguida de la libertad y en menor proporción están la indiferencia la rebeldía y obediencia.

En Ingeniería de Producción Acuícola, la mayoría de los docentes discriminan en el trato a sus estudiantes. Las preferencias y el autoritarismo no permiten tener en cuenta la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones. Las actitudes más asumidas por los estudiantes ante sus docentes son: la libertad en mayor proporción seguida de la indiferencia y la participación y en menor proporción la obediencia y rebeldía.

La Licenciatura en Música, muestra que la discriminación es la actitud más frecuente en la mayoría de los docentes en el trato hacia sus estudiantes. El autoritarismo presente no permite que el docente tenga en cuenta la opinión de sus estudiantes en la toma de decisiones. Las actitudes más asumidas por los estudiantes ante sus docentes son en mayor proporción la participación y la libertad, seguida de la obediencia y rebeldía y en menor proporción la indiferencia.

En Matemáticas la discriminación es la actitud más frecuente en la mayoría de los docentes hacia sus estudiantes. El autoritarismo no permite que los docentes tengan en cuenta la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones. Las actitudes más asumidas por los estudiantes ante sus docentes son la participación seguida de la libertad, la rebeldía y la obediencia y en menor proporción la indiferencia.

En Sociología, la discriminación es la actitud más frecuente de la mayoría de los docentes hacia sus estudiantes. La preferencias, y el autoritarismo no permiten

tener en cuenta la opinión de los estudiante ante sus docentes. Las actitudes más asumidas por los estudiantes ante algunos docentes son la participación, la libertad, la indiferencia , la obediencia y la rebeldía.

9.2 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA

En todos los programas los estudiantes manifiestan que cuando emiten opiniones, la mayoría de los docentes no los respetan (15%), en menor proporción (5.1%) hay intolerancia e indiferencia (5.3%), pero en similares condiciones hay quienes sí les prestan atención (5.3%); cómo también aquellos que lo hacen porque lo consideran cómo una obligación dentro del desempeño cómo docente (14.1%). En relación a que si los docentes valoran a sus estudiantes contribuyendo al mejoramiento de su autoestima, ellos lo hacen en mayor tendencia por valoración académica (14.0%) lo que da a entender que no hay una apreciación integral del estudiante y por ende se manifiesta una significativa Subvaloración (6.0%). En menor proporción está el complejo de Superioridad (5.0%)por parte del docente. Haciendo referencia al abuso de poder, se detecta mayor proporción la antipatía (12.0%), seguida de la arrogancia (11.0%) y en una menor pero significativa proporción los estudiantes dicen que no existe ningún caso de abuso de poder (8.0%).

Para efectos de este análisis se conjuga la atención, el respeto y la escucha por parte del docente dentro de la categoría de atención, y el aprecio dentro de la categoría de valoración. Ver Tabla 11 y Figura 9.

Tabla 11. Aspectos relevantes de la convivencia pacífica en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

Programa	Irrespeto	Intolerancia	Por obligación	Atención	Indiferencia	Por valoración académica
A. de Emp.	14,4	4,5	13	8	8,4	21
A. Ind	19,3	8	16,2	5	5,2	19,3
C. N	14	6,4	13	2,2	0	10
Der.	9,4	7	9,4	7	7,1	6,2
I. Agr.	10,2	7	3,4	15,3	5,1	3,4
I. Sis.	21	4	28,8	1,4	0	12
Ing. P	19,3	3,2	14	4,3	5,4	24
L. Mus.	7,5	1,1	10	9	8	11
Mat.	13,6	4	17,3	5	6,2	20
Sociol.	17,2	4	17	1,4	4,3	17
Promedio	15	5,1	14,1	5,3	5,3	14

Programa	Subvaloración	Complejo de Superioridad	Antipatía	Arrogancia	Ningún caso de abuso
A. de Emp.	5,0	5,0	17,0	9,0	10,4
A. Ind	2,1	3,0	17,2	7,0	7,3
C. N	19,3	3,2	10,0	14,0	15,0
Der.	7,0	6,0	8,1	14,0	7,0
I. Agr.	7,0	12,0	5,1	12,0	15,3
I. Sis.	6,0	6,2	15,0	21,0	1,0
Ing. P	1,1	1,1	13,0	1,1	10,0
L. Mus.	8,0	8,0	8,0	17,2	5,4
Mat.	12,3	2,5	15,0	17,3	6,2
Sociol.	1,0	4,0	9,3	1,0	11,0
Promedio	6,0	5,0	12,0	11,0	8,0

Fuente: Esta Investigación

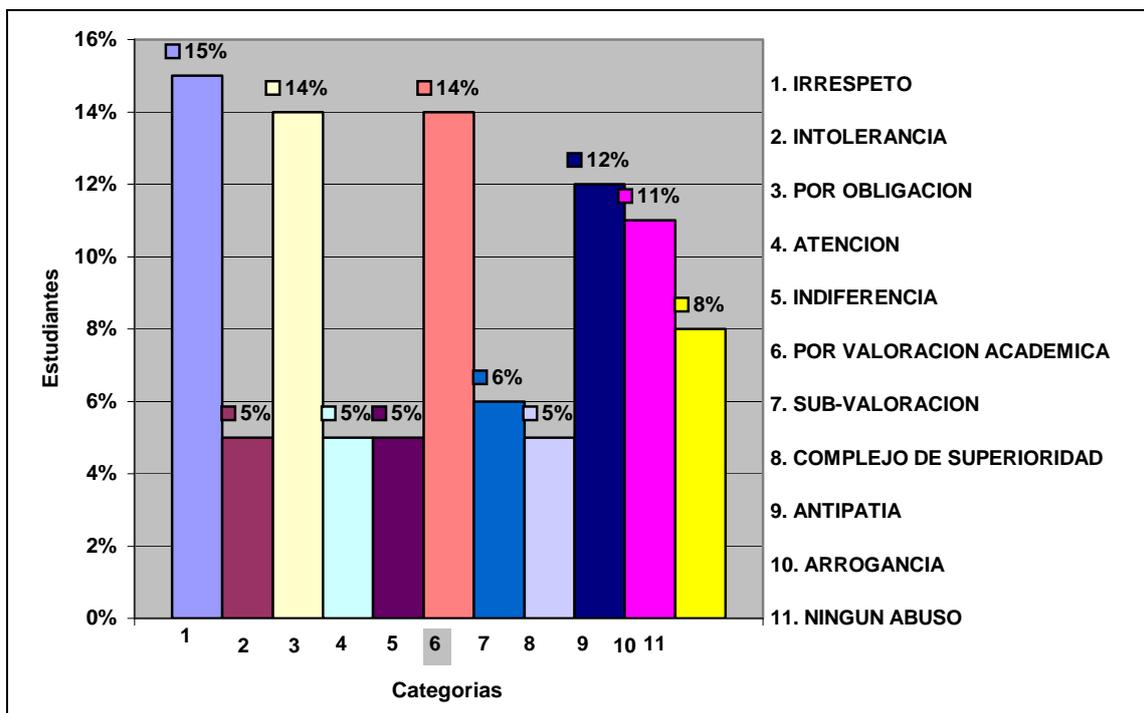


Figura 9. Aspectos relevantes de la convivencia pacífica en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

De acuerdo con los resultados, los estudiantes afirman que sólo algunos docentes los atienden y los valoran cómo personas en las relaciones interpersonales. Pero que lo hacen, por que hay una gran tendencia a sentirse obligados, es decir, sólo cómo respuesta a la exigencia dentro del papel que están desarrollando cómo docentes, dejando de lado la gran motivación hacia la misión educadora expresada en la alegría, entusiasmo, entrega y responsabilidad con que se forma adecuadamente al educando. De esta manera la valoración impartida a los estudiantes es demasiado académica, por lo tanto son valorados parcialmente (subvalorados); imposibilitando su desarrollo integral, es decir tanto cómo profesionales y cómo seres humanos enmarcados dentro de unos valores éticos y

morales fundamentales para su interacción dentro de la comunidad educativa y de la comunidad en general.

En menor proporción los docentes atienden y valoran a sus estudiantes respondiendo a preferencias y en mínima proporción lo hacen sin condicionamientos, contribuyendo a la formación integral de sus estudiantes.

Por otro lado, los docentes que no atienden ni valoran a sus estudiantes demuestran sus sentimientos de antipatía y arrogancia, que sumados a la intolerancia, la indiferencia y desconfianza, dejan entrever un marcado irrespeto que ejercen sobre sus educandos, impidiendo el ser atendidos y valorados adecuadamente.

Es evidente cómo el docente responde en cierta proporción a complejos de Superioridad que lo llevan a demostrar apatía e indiferencia hacia una filosofía humanizadora, promoviendo un malestar en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes.

Partiendo de la conceptualización de convivencia como: La vida en común, es compartir, es aceptar al otro, es servir, es comprender y valorar a los demás; actitudes que harán que la vida sea más amable dando sentido a la comunidad educativa.

En la Universidad de Nariño la convivencia pacífica entre estudiantes y docentes se ve afectada puesto que, son deficientes los espacios que generan las condiciones bajo las cuales se de una convivencia armónica que procure el bienestar y mejore las condiciones de vida de la comunidad Universitaria en especial la de los estudiantes.

El docente comprometido con la formación integral de sus estudiantes, no lo está cumpliendo a cabalidad, su único interés es el de desarrollar un papel como docente pero sin involucrarse de lleno a la causa de formar hombres nuevos que se muevan dentro de unos valores éticos y morales, tanto a nivel profesional como humano, que les permita ejercer su autonomía con responsabilidad, que actúen bajo la tolerancia facilitándoles el respeto por las diferencias que encuentran en el otro, que se comprometan en su autovaloración como personas para poder valorar a los demás y que no sobrepasen los límites de su autoridad, puesto que su libertad va hasta donde va la libertad del otro.

Por esta razón es mínimo el cumplimiento de uno de los propósitos institucionales de este ente universitario, que es el de construir una democracia participativa y de la autonomía cuyo objetivo es generar procesos y actitudes para el aprendizaje de la convivencia social.

En Administración de Empresas, Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería de Sistemas, los estudiantes afirman que algunos docentes les brindan atención y los valoran como personas en las relaciones interpersonales. Pero hay una

marcada tendencia a hacerlo por obligación, puesto que, lo exige el deber cómo docentes, generando esto, una valoración a medias, es decir, únicamente desde el punto de vista académico. Y aquellos docentes que no atienden ni valoran a sus estudiantes, demuestran claramente sus sentimientos de antipatía y arrogancia, impidiendo el respeto por sus educandos.

En Ciencias Naturales, los estudiantes coinciden en que sólo algunos docentes los atienden y valoran cómo personas, pero que lo hacen por preferencias, por su rendimiento académico o simplemente por obligación, es decir para cumplir con un deber en el papel de docentes. Esto genera la subvaloración en el estudiante. Esta situación es afectada por aquellos docentes que no atienden ni valoran a sus estudiantes debido a la arrogancia presente en ellos enmarcada cómo el caso más frecuente de abuso de poder y que ocasiona un irrespeto por parte de los docentes.

Igualmente en Derecho, los estudiantes responden que algunos docentes los atienden y valoran cómo personas en las relaciones interpersonales, pero que lo hacen por obligación, seguida de una valoración netamente académica lo cual genera subvaloración hacia el estudiante. La arrogancia y antipatía cómo casos de abuso de poder presentes en la mayoría de los docentes, sumadas la desconfianza, la indiferencia y la intolerancia en menor proporción, impiden el respeto hacia sus estudiantes y por ende el ser atendidos y valorados adecuadamente.

Los estudiantes de Ingeniería Agronómica, afirman que algunos docentes los atienden y valoran en las relaciones interpersonales sin ningún condicionamiento, es decir se estaría dando una atención sincera y una valoración integral y formativa. Pero también, algunos de ellos lo hacen por preferencias. Además y a pesar de que la mayoría de los estudiantes dicen no conocer ningún caso de abuso de poder, sin embargo y en menor proporción los docentes sienten arrogancia y antipatía generadas por complejos de Superioridad lo cual impide que haya tolerancia y respeto por parte del docente hacia sus estudiantes.

En Ingeniería en Producción Acuícola y Sociología, los estudiantes responden que algunos docentes los atienden y valoran en las relaciones interpersonales, pero lo hacen por obligación, o hacen una valoración netamente académica. Además y a pesar, de que los estudiantes afirman en mayor proporción, que no conocen ningún caso de abuso de poder, le sigue de cerca la antipatía del docente generando nuevamente el irrespeto hacia sus estudiantes. En menor proporción también se encuentra la inflexibilidad en la evaluación que es otra forma de mostrar negativamente la autoridad del docente sobre sus educandos.

En Licenciatura en Música, los estudiantes afirman que algunos docentes los atienden y valoran en las relaciones interpersonales, pero que lo hacen por preferencias, por obligación y en una menor proporción los atienden sin condicionamientos. Además se presenta una marcada valoración académica que cómo se ha dicho es una valoración parcializada (subvaloración). La arrogancia y la antipatía son frecuentes cómo casos de abuso de poder generados por

complejos de Superioridad presentes en el docente y que lo hacen actuar con indiferencia hacia sus estudiantes.

Los estudiantes de Matemáticas coinciden en que sólo algunos docentes los atienden y valoran cómo personas en las relaciones interpersonales, pero que lo hacen por obligación, por valoración académica y por preferencias. Y aquellos que no lo hacen, se debe a la arrogancia y antipatía ocasionando un irrespeto de los docentes hacia sus estudiantes.

9.3 DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA COMUNICACIÓN

En todos los programas la mayoría de los estudiantes coinciden en que algunos docentes, fomentan el diálogo con ellos, propician espacios de debate reflexión y crítica. Y son interlocutores de las necesidades de los estudiantes.

Con base en los resultados obtenidos, se observa que la mayoría de los estudiantes coinciden en que algunos docentes: fomentan el diálogo con ellos pero relacionados con temas académicos (22%) y en menor tendencia un diálogo basado en el respeto (6%), cordialidad (4%) y autoritarismo (3%). Propician espacios de debate reflexión y crítica dependiendo de la metodología empleada (15%), siendo la más sobresaliente la tradicional seguido de aquellos que no propician (9%) y otros que lo hacen esporádicamente (7%), y son interlocutores de las necesidades de los estudiantes pero debido a intereses particulares (14%), y aquellos que no son interlocutores (12%) y en menor tendencia de aquellos que sí

lo son, porque son concientes (9%) de las necesidades de los docentes. Ver Tabla 12 y Figura 10.

Tabla 12. Aspectos relevantes de la Comunicación en las Relaciones Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

Programa	Respeto	Cordialidad	Autoritarismo	Temas Académicos	No Propician	S/ Metodología Empleada
A. de Emp.	10,0	4,0	1,0	20,0	5,0	19,0
A. Ind	3,0	2,0	2,0	30,0	17,0	15,0
C. N	8,0	6,0	0,0	20,0	5,0	15,0
Der.	8,0	5,0	8,0	13,0	11,0	6,0
I. Agr.	2,0	4,0	6,0	11,0	8,0	8,0
I. Sis.	5,0	2,0	1,0	30,0	2,0	24,0
Ing. P	5,0	2,0	1,0	29,0	11,0	19,0
L. Mus.	5,0	8,0	4,0	23,0	17,0	5,0
Mat.	0,0	1,0	6,0	34,0	3,0	29,0
Sociol.	6,0	3,0	3,0	21,0	11,0	12,0
Promedio	6,0	4,0	3,0	22,0	9,0	15,0

Programa	Esporádicos	Consciente	No es interlocutor	Intereses Particulares
A. de Emp.	4,0	14,0	13,0	13,0
A. Ind	8,0	8,0	8,0	21,0
C. N	14,0	10,0	5,0	10,0
Der.	7,0	5,0	20,0	8,0
I. Agr.	21,0	17,0	8,0	8,0
I. Sis.	5,0	14,0	15,0	12,0
Ing. P	2,0	2,0	6,0	26,0
L. Mus.	13,0	4,0	15,0	10,0
Mat.	10,0	3,0	4,0	26,0
Sociol.	0,0	10,0	5,0	14,0
Promedio	7,0	9,0	12,0	14,0

Fuente: Esta Investigación.

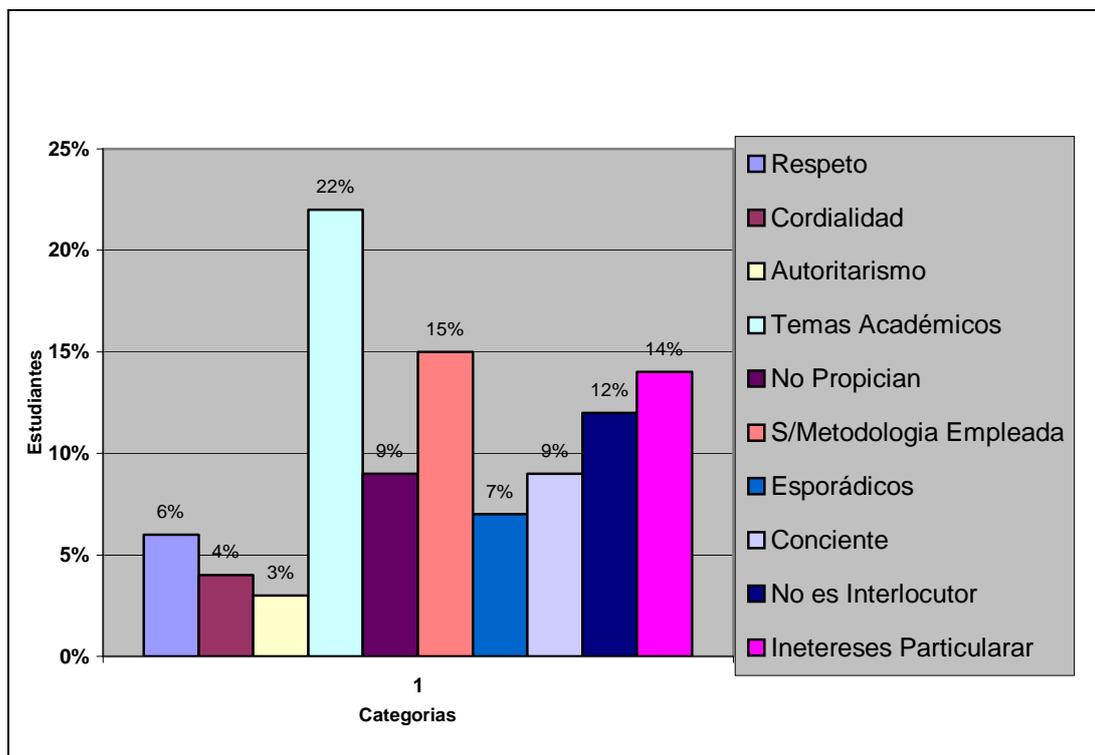


Figura 10. Aspectos relevantes de la comunicación en las Relaciones Interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño

Posada Segura refiriéndose a la comunicación manifiesta – que es un elemento esencial de la vida social y es una forma de interactuar, compartir situaciones, sentimientos y expresiones humanas. De hecho el diálogo, el debate, la reflexión, la crítica y la interlocución, están enmarcados dentro de este concepto.

En este trabajo la mayoría de estudiantes manifiestan que la característica principal del diálogo esta basada en temas académicos y además que la mayoría de los docentes no son interlocutores de las necesidades de los estudiantes y que cuando lo hacen es debido a intereses particulares; cómo hay unos pocos que sí

son concientes de este actuar; es decir que los docentes no están propiciando espacios de interacción dignos cómo tampoco el desarrollo integral de la comunidad Universitaria a través de estrategias pedagógicas comunicativas enfocadas no solamente a las habilidades técnicas sino también a la convivencia social. Además, lo anterior se relaciona con la función 2 de la categoría sobre comunicación contemplada en el Marco Institucional, cuyo objetivo hace referencia a: “propiciar un desarrollo curricular que permita la complementariedad y el diálogo de saberes” . Específicamente en relación al diálogo, este se encuentra muy ceñido al aula de clases. En lo referente a las relaciones interpersonales es importante además un diálogo que trascienda este contexto, según el Plan Marco se estaría hablando de un diálogo horizontal basado en la confianza, informalidad, cordialidad y respeto, entre otros. Esto a su vez contribuirá a fomentar y fortalecer los procesos motivacionales, el sentido de pertenencia a su ente universitario, profesional y a su vida misma; a la apropiación de sus saberes y conocimientos (existentes o nuevos), al intercambio de ideas, valores, sentimientos y emociones propiciando condiciones de bienestar físico, mental y social para la comunidad Universitaria, es decir condiciones propias para el desarrollo humano.

En lo referente a que los docentes propician espacios de debate reflexión y crítica, éstos lo hacen especialmente dependiendo de la metodología que emplean, puesto que “la mayoría de los profesores tienen un tendencia tradicional, basada especialmente en las exposiciones orales cómo principal característica de la misma” . Lo que significa que en una mínima parte están cumpliendo con las funciones F1 y F2 del Plan Marco Institucional, referentes a construir una

pedagogía de interacción profesor estudiante para la aprobación y producción de conocimientos, por ende generar procesos y actividades para la convivencia educativa Universitaria.

Cómo se observa, los docentes están minimizando estos espacios impidiendo que se fortalezcan las relaciones interpersonales puesto que éstas se logran en la medida en que interactúen los actores, en este caso docentes – estudiantes; en donde se propicia el intercambio de conductas, conocimientos, valores y saberes cómo también el grado de empatía y sentido de pertenencia de su Universidad y su profesión.

La relación profesor - estudiante se constituye en un elemento esencial de la comunidad educativa y es factor fundamental del proceso de formación integral. Por ende es necesario un docente que sea capaz de dialogar, comprender, intimar, servir y orientar a los estudiantes, fomentando la comunicación interpersonal de quienes lo rodean.

En Administración de Empresas, la característica sobresaliente en el diálogo es la relacionada con temas académicos al igual que en los demás programas. En lo referente a propiciar espacios de debate reflexión y crítica, éstos se llevan a cabo según la metodología empleada; similar situación se presenta en los programas de Ciencias Naturales, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Producción Acuícola, Matemáticas y Sociología. Con respecto a que si los docentes son interlocutores, los estudiantes manifiestan que algunos docentes son concientes de ser

interlocutores de las necesidades de los estudiantes, al igual que en Ingeniería Agronómica. En Administración de Empresas se observa los que no lo son y aquellos que lo hacen por intereses particulares.

En Ingeniería Agroindustrial, no se propician espacios de debate, reflexión y crítica, sin embargo algunos los contemplan dependiendo de la metodología empleada. Además manifiestan que algunos docentes son interlocutores de acuerdo a intereses particulares, al igual que en Ingeniería de Producción Acuícola, Matemáticas y Sociología. En menor tendencia, en Agroindustrial, los que son concientes, seguidamente de aquellos que no lo son.

En Ciencias Naturales, los espacios de debate, reflexión y crítica, en una menor proporción se llevan a cabo esporádicamente. Algunos docentes son interlocutores según la concepción que se tenga del estudiante y en menor proporción por intereses particulares.

En Derecho, el diálogo en menor tendencia, se basa en el autoritarismo (imposición). No se propician espacios de debate, reflexión y crítica, puesto que hay desinterés al respecto. Los estudiantes en su mayoría manifiestan que los docentes no son interlocutores, al igual que en Ingeniería de Sistemas y Música. En Derecho sin embargo en menor proporción se presenta según intereses particulares y de acuerdo a la concepción que se tenga del estudiante.

En Ingeniería Agronómica, se propician espacios de debate, reflexión y crítica esporádicamente. Los estudiantes manifiestan que los docentes son interlocutores en menor proporción según la concepción que se tenga del estudiante y los intereses particulares.

En Ingeniería de Sistemas, los docentes no son interlocutores, sin embargo en menor proporción están aquellos que son conscientes y otros que lo hacen según intereses particulares.

En Música, la mayoría de los estudiantes manifiestan que no se propician espacios de debate, reflexión y crítica. De igual manera indican que los docentes no son interlocutores, seguidamente de los que si los son por intereses particulares y según la concepción que se tenga del estudiante.

En Matemáticas, los docentes son interlocutores en menor proporción según concepción que se tenga del estudiante.

En Sociología, los espacios de debate, reflexión y crítica, se lleva a cabo según metodología empleada y en proporción similar manifiestan que no los propician. Los docentes en menor proporción son interlocutores de las necesidades de los estudiantes porque son concientes de ellas.

9.4 RELACIONES INTERPERSONALES CON RESPECTO A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Se coincide en que hay menor satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes referente al respeto, en Ingeniería de Producción Acuícola y Sociología; más no en Derecho que tiene una tendencia similar a Ingeniería Agronómica en donde se dice que hay una mayor satisfacción. Sin embargo, también se encuentra un marcado irrespeto en Ciencias Naturales. En Música si se cumple ésta expectativa.

En lo referente a confianza, coincide en que hay menor satisfacción en Derecho. Sin embargo y en iguales condiciones se encuentra, en Ingeniería Agronómica a pesar de que se opinaba lo contrario. En Ciencias Naturales y en Ingeniería en Producción Acuícola hay una mediana satisfacción. Mientras que en Música hay una mayor satisfacción.

El diálogo y la equidad son los aspectos menos satisfechos en los 10 programas analizados.

10. RELACIÓN ENTRE METODOLOGÍA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

10.1 FORMACIÓN ACADÉMICA

De los profesores correspondientes a los programas seleccionados para el estudio, el 62.4% no tiene formación en pedagogía y el 37.6% si tiene formación en pedagogía ya sea pregrado, especialización, maestría o Ph. D. Lo anterior demuestra que, aunque no es muy bueno el porcentaje de profesores que desea prepararse en la parte de la docencia además de su área, si hay un buen número de profesores que está preocupado por adquirir nuevos conocimientos en pedagogía y así tener un soporte más firme para satisfacer las necesidades y expectativas metodológicas que los estudiantes traen al ingresar a la Universidad.

Cuando los estudiantes responden a la pregunta “indique la influencia que usted le asigna a la preparación del docente frente a su aprendizaje”, se mira que en gran parte, ellos le dan mucha importancia a la preparación de sus docentes, ya sea especialización o maestría, excepto en Ingeniería Agronómica donde se registra que poco importa.

Los estudiantes tienen la convicción de que es bueno para ellos la preparación de sus docentes, sobre todo en maestría, porque su papel dentro de clase o su

metodología va a ser mucho mejor y tienen la expectativa de que les ayudará en su aprendizaje y por consiguiente la influencia en su rendimiento académico va a ser muy alta.

10.2 METODOLOGÍAS APLICADAS POR LOS DOCENTES

Teniendo en cuenta que para la investigación se toman como referencia dos clases de metodologías: la tradicional que tiene como características, la clase magistral expositiva con poca participación de los estudiantes e inductiva, donde “...el profesor en el aula es como una máquina dotado de competencias aprendidas y que pone en práctica en cada momento según las necesidades. Un buen método de enseñanza garantiza un buen aprendizaje y el estudiante es un buen receptor de conceptos y contenidos cuya única pretensión es aprender lo que se enseña”⁴⁸

Y la metodología moderna e innovadora que se caracteriza por ser eficaz, es decir que da buenos resultados, que evita la pérdida de tiempo y energía de los estudiantes y más bien trata de aprovechar los conocimientos que ya llevan.

En este tipo de metodología se propende por las clases interesantes, amenas, dinámicas y sobre todo que satisfagan las necesidades de los estudiantes y por eso el profesor debe estar abierto a la comunicación y diálogo.

⁴⁸ ROMÁN, M. y DIEZ, E. Los Paradigmas Educativos y su Influencia en el Aprendizaje. España: Itaka, 1990. p 45.

Son propios de una metodología moderna e innovadora el desarrollo de la clase en forma práctica y activa, deben desarrollarse ideas democráticas, de opinión, crítica y debate donde se fomente el desarrollo de aptitudes verbales y escritas.

En este contexto esta clase de metodología va a originar en el estudiante nuevos patrones de conducta.

Según los doctores: Óscar Ibarra Pérez, Lorenzo Luzuriaga, Clotilde Guillen, Schmieder, y Alfredo Aguayo, quienes presentan las características anteriores, la metodología se concibe cómo el proceso educativo donde debe existir una estrecha relación entre el método y la estructura del individuo y la sociedad.

“El método debe estar de conformidad con la estructura individual del estudiante y con las condiciones del medio en que se aplica, además de estar tramando con los fines, propósitos, objetivos, funciones, actitudes, metas, experiencias y niveles de aprendizaje.” De esta manera, la mejor forma de determinar los principios del método es aquella que tenga en cuenta, La naturaleza del estudiante: psíquica y física; El fin que nos proponemos en la enseñanza; la manera fácil y económica con que conseguimos enseñar algo; los valores que con la actividad docente nos proponemos cultivar; y las condiciones técnicas derivadas de principios científicos cómo son: preparación, práctica docente, experiencias, capacidad y pericia profesional del docente.”

Se clasifica la metodología utilizada por los profesores mediante los siguientes indicadores: excelente, muy bueno, bueno, regular, deficiente, teniendo en cuenta que las afirmaciones del instrumento se orientan hacia una metodología moderna e innovadora, la cual se caracteriza por ser un proceso vivo en el que el docente

estimula la actividad de los estudiantes y se vale de ella para lograr los propósitos pedagógicos.

Los indicadores reflejan la metodología según los siguientes puntajes: con 6 puntos la metodología es innovadora excelente, con 5 es innovadora, con 3 puntos la metodología es tradicional, con 2 puntos es muy tradicional y los profesores que tienen un puntaje de 4 se catalogan cómo en transición o sea que utilizan una metodología compuesta por elementos que caracterizan a los dos tipos.

Cómo se puede ver en la Figura 11, en general, sí hay diferencias entre los tipos de metodología que utilizan los profesores, pero esas diferencias no son marcadas teniendo en cuenta que el mayor porcentaje de profesores, tanto los que no tienen pedagogía cómo los que si tienen, está en el rango de transición o sea que utilizan una metodología compuesta o combinada por las dos corrientes metodológicas.

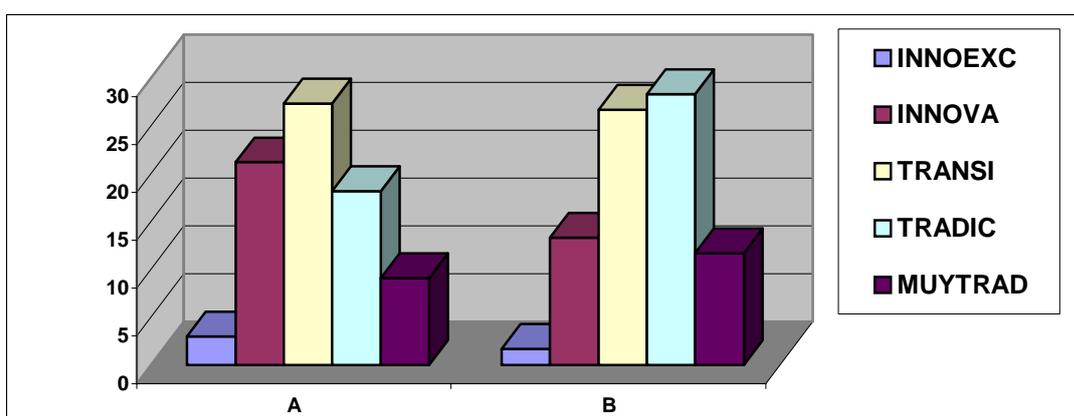


Figura 11. Tipos de metodología según la formación académica de los profesores **A** (Con formación en Pedagogía) **B** (Sin formación)

Para una mayor observación de estos datos se toman los resultados por programas; el análisis se realiza con base en los puntajes globales de cada programa y los puntajes particulares de los dos tipos de profesores, así se ve la tendencia del programa y la tendencia de los profesores en mención. También se ha querido anotar en este punto, según las afirmaciones del instrumento de investigación y sus respectivos valores, las fortalezas y debilidades de los docentes por programa. Ver Figura 12

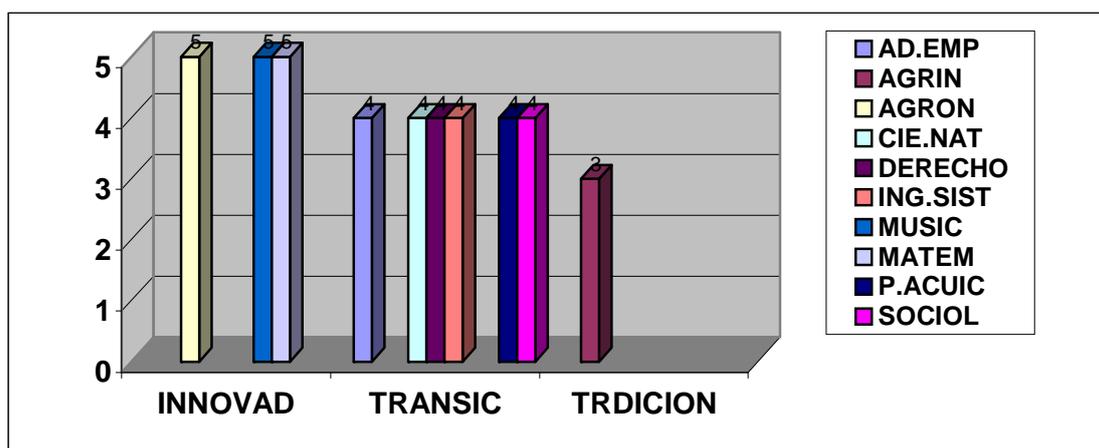


Figura 12. Formación Académica – Descripción de la metodología por programas

En Administración de Empresas se encuentra que un 45% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 55% no tienen formación en pedagogía; el correspondiente puntaje general es de 4.0 lo cual demuestra que no hay predominio de tipos de metodología, o sea que son metodologías combinadas.

En el puntaje particular para los profesores según su formación académica, se tiene que el promedio para caracterizar la metodología también está en el rango

de 4.0 puntos. O sea que en ninguno de los dos tipos de profesores hay un predominio de tendencia metodológica.

Entre las fortalezas se observa que los profesores se destacan por su dominio del tema, por su responsabilidad en su quehacer cómo docente, y porque fomentan el trabajo en grupos. Frente a esto, las debilidades son: falta de prácticas extra clase, poca crítica y debate, no fomenta la investigación en la asignatura, no utilizan recursos didácticos y no se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas.

En Ingeniería Agroindustrial el 11% de los profesores tiene formación en pedagogía y el 89% no tiene formación en pedagogía, el promedio obtenido en general es de 3.0, aquí se percibe la utilización de una metodología tradicional. En cuanto a los profesores en particular se ve que quienes no tienen formación en pedagogía se caracterizan con un puntaje de 3.2 lo que demuestra su tendencia a la clase magistral no innovadora.

Las fortalezas entre los profesores de este programa son: el desarrollo de los contenidos de la asignatura de manera clara y argumentada y demuestran dominio del tema. Por otra parte las debilidades son: la falta de prácticas extra clase, falta de motivación para la clase, poca crítica y debate, no se estimula el interés y esfuerzo de los estudiantes, no se orienta al estudiante hacia la consulta del material bibliográfico y no se utiliza el material didáctico adecuadamente.

En Ingeniería Agronómica los profesores que tienen formación en pedagogía corresponden al 10% y el 90% no tienen formación en pedagogía, el puntaje obtenido en el programa es de 5.0 con lo que se observa que la tendencia es a utilizar una metodología innovadora, y moderna. Particularmente, en los dos tipos de profesores se ve la misma característica. En este programa se ve que la formación pedagógica no incide en la metodología que adopta el profesor.

Las fortalezas entre los profesores de agronomía son: desarrollan los contenidos de la asignatura de manera clara y argumentada, se preocupan por innovar y actualizar conocimientos en su área, demuestran dominio del tema, poseen un lenguaje sencillo y adecuado para la explicación, demuestran responsabilidad en su quehacer como docentes y fomentan los trabajos en grupo. Entre sus debilidades: no hay crítica y debate, no se estimula el interés y esfuerzo de los estudiantes, no se facilita la comunicación y diálogo en la solución de problemas académicos e investigativos, no se orienta al estudiante en la bibliografía y no se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas.

En Licenciatura en Ciencias Naturales con énfasis en Educación Ambiental el 70% de profesores tienen formación en pedagogía y el 30% no tiene formación en pedagogía. El promedio general del programa es de 4.0, no hay predominio de ningún tipo de metodología. Particularmente, los profesores con pedagogía tienen casi la misma tendencia que los otros profesores.

En este programa se manifiestan cómo fortalezas: el dominio del tema, los profesores utilizan un lenguaje adecuado y sencillo para la explicación de temas, contextualizan los contenidos de la asignatura con el medio social, facilitan la comunicación y diálogo en la solución de problemas académicos e investigativos, fomentan el trabajo en grupo y las actividades extra clase para el desarrollo de destrezas en el área. Cómo sus principales debilidades se pueden mencionar: escasa motivación para cada clase y la no utilización de recursos didácticos adecuadamente.

En Derecho se encuentra que el 10% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 90% no tienen formación en pedagogía. Según el promedio general del programa, que es de 4.0 y según promedios particulares de los dos tipos de profesores, no hay ninguna tendencia, los profesores utilizan elementos de los dos tipos de metodología.

En Derecho se muestran las siguientes fortalezas: contextualizar los contenidos de la asignatura con el medio, muestran dominio del tema, demuestran responsabilidad en su quehacer cómo docentes, se utiliza bibliografía básica que sustenta las explicaciones o temas. Entre sus debilidades están: no se promueve las prácticas extra clase, no facilitan la comunicación y diálogo, no se utilizan los recursos didácticos adecuadamente, no se preocupan por motivar a los estudiantes en cada clase, no se estimula el interés y esfuerzo de los estudiantes y no se fomenta la investigación en la asignatura.

En Ingeniería de Sistemas el 18% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 82% no tienen formación en pedagogía. Según el puntaje general 4.0 no hay predominio de una tendencia metodológica, y en el puntaje específico de profesores, quienes tienen formación pedagógica muestran tendencia a innovar y a utilizar una metodología moderna.

En este programa no se pueden definir fortalezas ni debilidades propiamente ya que los valores dados por los estudiantes son contradictorios, así como para unos estudiantes, las afirmaciones se catalogan como muy buenas o excelentes para otros esas mismas afirmaciones son regulares o deficientes.

En Licenciatura en Música el 71% de los profesores tiene formación en pedagogía y el 29% no tienen formación en pedagogía. El puntaje general del programa es de 5.0 que demuestra la tendencia a una metodología innovadora y moderna. En los puntajes de los dos tipos de profesores se ve que los que tienen pedagogía tienden a ser más modernos e innovadores y el otro tipo de profesores tienden a una metodología compuesta por las dos corrientes.

En este programa todas las afirmaciones se catalogan como muy buenas o excelentes y no se encuentran notables debilidades.

En Licenciatura en Matemáticas el 83% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 17% no tienen formación en pedagogía. El puntaje alcanzado en

general es de 5.0 lo cual muestra una tendencia metodológica innovadora y moderna, lo mismo que en los dos tipos de profesores.

La mayoría de las afirmaciones de los estudiantes respecto a sus docentes están entre muy buenas y excelentes, pero tienen unas debilidades y son: no utiliza recursos didácticos adecuadamente, no se promueve la crítica y el debate, no se fomenta la investigación en la asignatura y no se promueve el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas.

En Ingeniería en Producción Acuícola el 33% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 67% no tienen formación en pedagogía, el puntaje obtenido en general es de 4.0 por lo tanto no hay predominio de ninguna tendencia metodológica, lo mismo que particularmente en los dos tipos de profesores.

En este programa se ven más que fortalezas debilidades ya que, exceptuando el dominio del tema y la presentación y concertación del plan de trabajo de la asignatura, las demás afirmaciones se catalogan como debilidades o por lo menos tienen valores entre 3 y 2.

En Sociología del Desarrollo el 43% de los profesores tienen formación en pedagogía y el 57% no tienen pedagogía, según el promedio 4.0 no hay predominio en general, los profesores tienen diferentes tipos de metodología.

Particularmente, los profesores con pedagogía muestran una tendencia a utilizar metodologías combinadas, y los que no tienen pedagogía tienen una mayor tendencia a innovar.

En este programa los valores dados a las afirmaciones en su mayoría son para catalogarlos cómo fortalezas, a excepción de algunas debilidades que vale la pena mencionar, y son: no se preocupan por innovar y actualizar los conocimientos en el área, no se promueven las prácticas extra clase, no se preocupan por motivar a los estudiantes en cada clase y no se utilizan los recursos didácticos adecuadamente.

Analizando los dos tipos de profesores, los primeros, o sea los que si tiene formación en pedagogía tienen en general un promedio de 4.3 y el segundo grupo, o sea quienes no tienen formación en pedagogía tienen un promedio de 4.1. Estos resultados más muestran que en los dos tipos de profesores hay quienes son innovadores y utilizan metodología moderna, y quienes únicamente utilizan la metodología tradicional, con la clase magistral y expositiva.

10.3 NECESIDADES Y EXPECTATIVAS EN METODOLOGÍA

En primer lugar determinamos que para los estudiantes “Metodología” significa una forma o una manera que el docente tiene de impartir sus conocimientos en clase, otros la asimilan con estrategias didácticas, métodos y pasos para conseguir los objetivos académicos propuestos por el docente.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observa una serie de expectativas y necesidades con respecto a la manera cómo les gustaría que el docente les transmita sus conocimientos. Haciendo un análisis por programa se tiene que:

En Sociología la mayor expectativa es que las clases sean dinámicas con un 22% de estudiantes encuestados el 15% no responde y el cuarto lugar con un 11.7% esperan que las clases sean participativas con crítica y debate. Como un tercer lugar con el 13% requieren de clases más prácticas.

En derecho la principal expectativa es la clase práctica con un 21.3% le sigue la clase participativa con crítica y debate con un 21% y en tercer lugar una clase dinámica con un 7.4%. En la categoría de otros, las más relevantes son la necesidad de una metodología concertada con el (6.5%) en algunos casos se hace necesario una clase magistral con el (5.7%) el porcentaje restante corresponde al 38.4% que no tienen un consenso en las expectativas.

En Ingeniería en Producción Acuícola se clasifican como necesidades y expectativas las clases participativas, prácticas, dinámicas y con explicaciones claras y comprensibles.

En administración de empresas se ve en un alto porcentaje la necesidad de clases dinámicas en un 27%, luego están las clases prácticas y participativas y como tercer lugar están las clases donde se promueva la investigación y que las clases se den con explicaciones claras y comprensibles.

Ingeniería Agroindustrial, las necesidades y expectativas de este programa son en gran parte de una clase práctica, le sigue una clase participativa con crítica y debate, en tercer lugar una clase dinámica y entre otras están la necesidad de clases magistrales con explicaciones claras y comprensibles.

En Ingeniería de Sistemas las necesidades en similar porcentaje son de clases prácticas, dinámicas y participativas; entre otras se sugiere una clase magistral, personalizada, comprensible e investigativa.

En Licenciatura en Música su necesidad es de clases eminentemente prácticas y participativas, en un 13.8% de los estudiantes no responden a esta pregunta.

En la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, un gran porcentaje (21%) no responde, otro número igual requiere de clases dinámicas y en tercer lugar (18.4%) están las clases prácticas.

En Ingeniería Agronómica la tendencia es la necesidad de clases dinámicas, didácticas y con explicaciones claras y comprensibles.

En la Licenciatura en Matemáticas en un gran porcentaje su necesidad es de clases dinámicas (27.5%), en segundo lugar (13.7%) no responden y entre otros necesitan una metodología lúdica y práctica.

Haciendo un análisis general en todos los programas se observa que hay tres necesidades principales entre las cuales la de mayor porcentaje es de una metodología práctica, con clases donde lo que se dice en teoría pueda ser aplicable en la realidad.

En segundo lugar, se aprecia la necesidad de una metodología dinámica, activa y agradable donde el estudiante tenga un mejor ambiente para su estudio.

En tercer lugar se manifiesta la necesidad de tener una clase que sea participativa, con crítica y debate donde los estudiantes puedan manifestar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos en las diferentes temáticas en cada uno de sus quehaceres cómo futuros profesionales.

Entre el rango de otros se aprecia que sobresalen las metodologías con características de clases magistrales didácticas, con explicaciones claras, comprensibles, concretas y sin divagaciones

Y con un porcentaje que no es representativo pero que se debe tener en cuenta están una metodología personalizada, concertada, y afectiva, se ve la necesidad de una interacción más cercana entre estudiante y profesor cuando se esperan concertaciones, más ayuda, y unas relaciones amistosas y agradables con el profesor que sea accesible dentro y fuera de la clase.

De acuerdo al análisis estadístico un 62.7% de los estudiantes encuestados dicen que no se cumplen sus necesidades y expectativas con respecto a la metodología que utilizan los docentes y un 27.3% manifiestan que sí se cumplen o que se cumplen en parte.

En el proyecto educativo del Plan Marco de Desarrollo Institucional se mencionan entre otros propósitos: la prelación en una formación académica dirigida a la lógica de la argumentación oral y escrita, y al desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas, el desarrollo de eventos de creatividad y autopromoción, excelencia académica y de actividades curriculares, y prácticas enriquecidas por la investigación, la innovación pedagógica y la producción intelectual que pongan en contacto al estudiante con la comunidad y con el sector productivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el cumplimiento de estas expectativas por parte de los estudiantes se encuentra en un proceso de transición porque cómo lo manifiestan los estudiantes en sus respuestas, muchas expectativas contempladas en el Plan Marco Institucional no se cumplen.

10.4 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Se observa que los promedios de notas de estos programas oscilan entre 3.0, 3.5 y 4.0, que según los indicadores del rendimiento corresponden a regular, bueno y muy bueno. El mayor puntaje lo tiene la Licenciatura en Música con un promedio de 4.0; le siguen Administración de Empresas, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, Ingeniería de Sistemas y Sociología con un promedio de 3.7; en tercer lugar está Agronomía con 3.6; en cuarto lugar está Derecho y la Licenciatura en Matemáticas con 3.4; en quinto lugar está la Ingeniería en Producción Acuícola con un promedio de 3.0 y por último la Ingeniería Agroindustrial con 2.9 como promedio de calificaciones. Ver Figura 13.

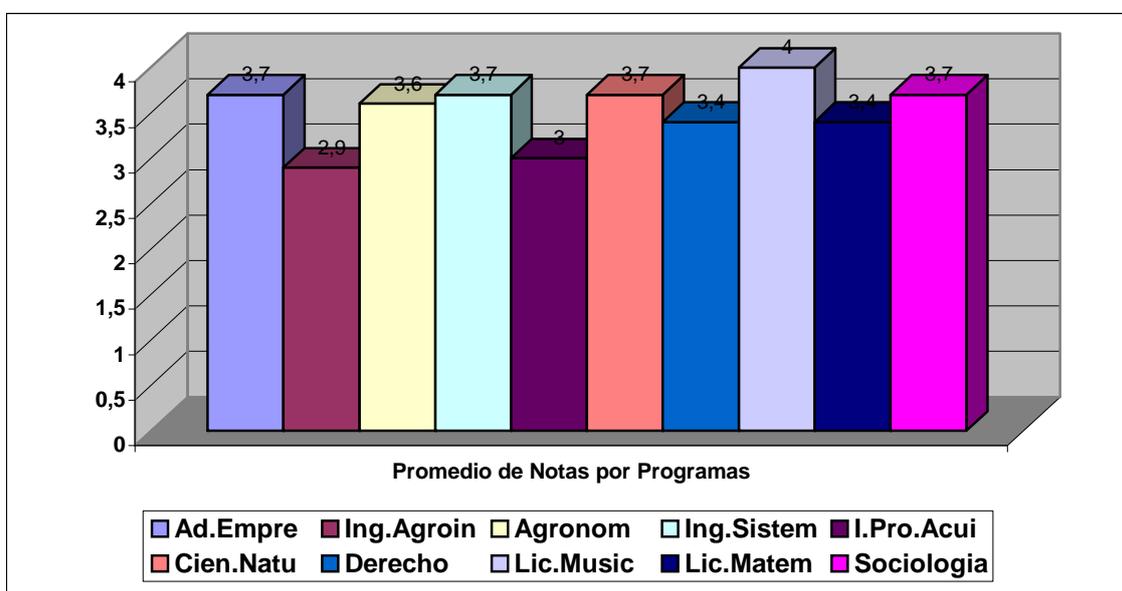


Figura 13. Promedio de notas

10.5 RELACIÓN METODOLOGÍA - RENDIMIENTO ACADÉMICO

La metodología que utiliza el profesor no tiene mucha incidencia en el rendimiento académico. Mientras la metodología, teniendo en cuenta los dos tipos de profesores, está entre los rangos de muy tradicional hasta innovadora excelente, el rendimiento académico de los estudiantes coincide entre regular y bueno. Este es un dato interesante ya que cómo se había supuesto, la metodología tradicional no daba buenos resultados y la metodología innovadora y moderna debía dar mejores resultados en los estudiantes, sin embargo en las metodologías muy tradicional e innovadora el índice de rendimiento es igual. Ver Figura 14.

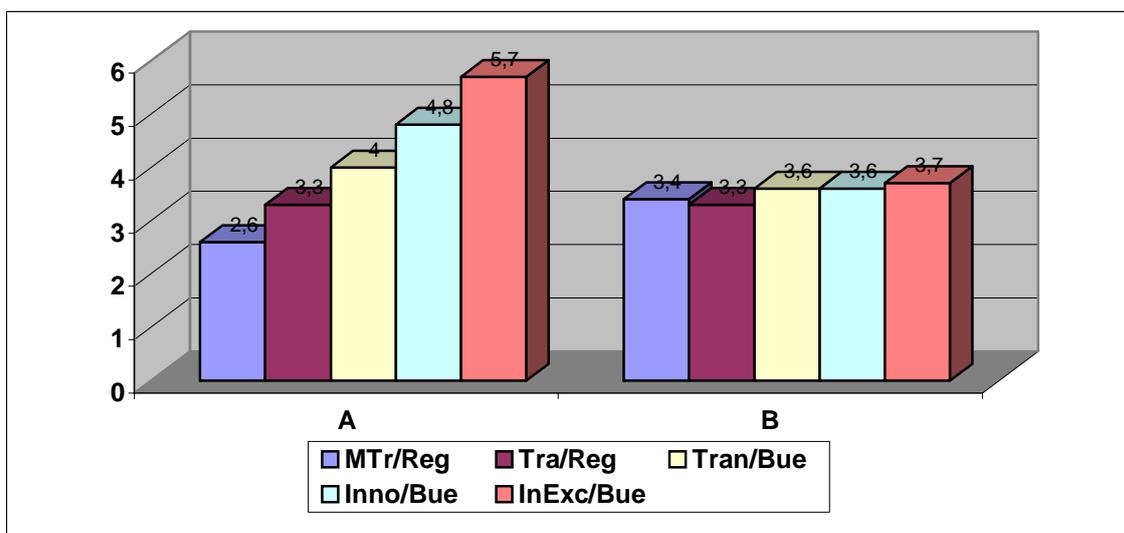


Figura 14. Relación de la Metodología y el Rendimiento Académico

Se puede identificar también en forma individual en los profesores que algunos quienes tienen preparación docente aplican metodología tradicional y muy tradicional y otros que no tiene preparación docente aplican un metodología innovadora e innovadora excelente.

11. COMPONENTE PEDAGÓGICO

11.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El componente pedagógico está determinado por cinco elementos, a saber: propósitos, métodos, contenidos, relaciones pedagógicas docente estudiante y evaluación.

11.1.1 Propósitos. Los propósitos de la Educación en cualquier institución educativa son parte esencial que permiten identificar el modelo pedagógico característico de esa institución.

Para identificar el modelo pedagógico en la Universidad de Nariño, se diseñó en la encuesta aplicada a estudiantes una pregunta encaminada a determinar cuáles son los propósitos de la Educación que se cumplen en la Universidad. Los resultados de esa encuesta se relacionan en la Tabla 13 y Figura 15.

La formación de actitudes y valores humanos tiene mayor importancia en los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, Matemáticas, Sociología e Ingeniería de Producción Acuícola; lo manifiestan más del 60% de los estudiantes encuestados. Sin embargo, para los

estudiantes de Derecho, la formación en valores humanos no es tan importante, para ellos lo más importante es la reproducción y acumulación del conocimiento.

Tabla 13: Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño - Resultados por Programa – Opción de Respuesta: “se cumple”

Propósitos	A. Emp.	A. Ind	C. N.	Der.	I Agr.	I.Sis	Ing. P L.	Mús.	Sociol.	Mat.
Formación de actitudes y Valores humanos	48,8	44,9	73,7	30,2	50	49,2	60,5	44,7	63,2	63,5
Práctica social del conocimiento	35,4	32,1	60,5	40,5	70,8	37,3	50	55,3	50,9	72,7
Reproducción y acumulación del conocimiento	75,6	79,5	39,5	80,2	87,5	84,7	68,4	71,1	64,9	75,8
Producción y creación del conocimiento	45,1	39,7	71,1	13,5	79,2	49,2	60,5	57,9	59,6	36,4
Formación de procesos de pensamiento	35,4	30,8	75,7	25,4	58,3	64,4	47,4	52,6	54,4	51,5

Fuente: Esta Investigación

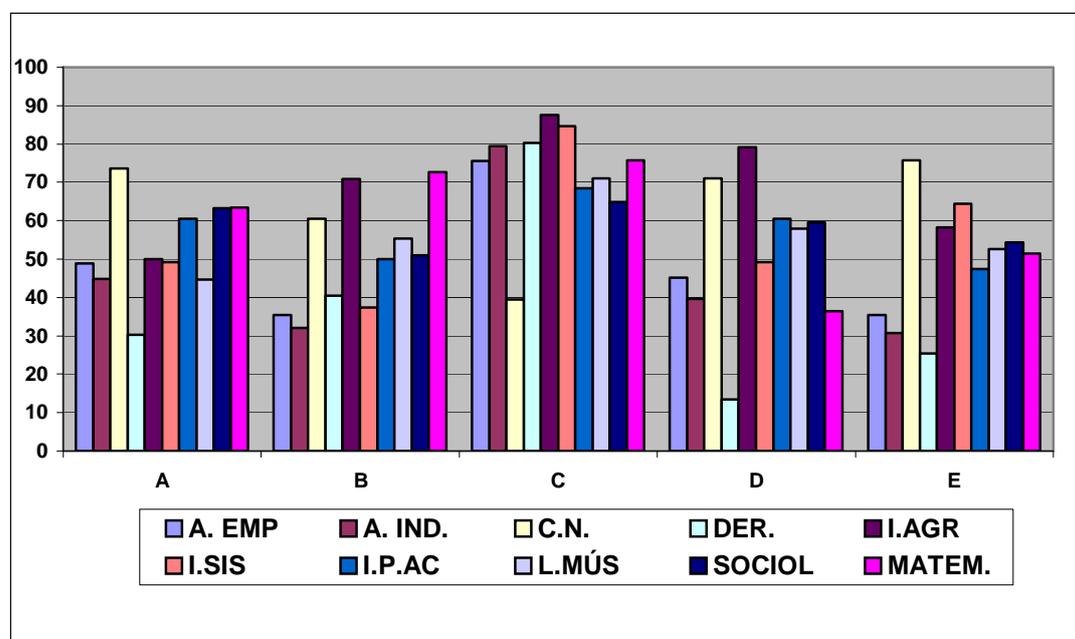


Figura 15: Propósitos de la Educación en la UDENAR

Cómo propósito, la práctica social del conocimiento tiene una mayor connotación en Matemáticas e Ingeniería Agronómica, en cambio para el programa de Ingeniería Agro Industrial, no tiene mayor representación.

En cuanto a la reproducción y acumulación del conocimiento, ésta se hace más evidente en Ingeniería Agronómica, Ingeniería de Sistemas y Derecho, con más de un 80%. Y de menor relevancia en Ciencias Naturales.

En lo referente a producción y creación del conocimiento en el programa de Derecho se observa que cómo propósito este tópico no es relevante. En Ingeniería Agrícola y en Ciencias Naturales se proyecta con una alta valoración (79.2% y 71.1% respectivamente)

La formación de procesos de pensamiento se cumple significativamente en Ingeniería de Sistemas y no es prioritario en Derecho.

Se debe resaltar que la reproducción y acumulación del conocimiento es el primer propósito de la Educación en la Universidad de Nariño, a excepción del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias, donde es prioritario, la formación de actitudes y valores.

En la Tabla 14 y Figura 16 se puede observar los propósitos que persiguen los docentes en sus asignaturas.

Tabla 14. Propósitos de las asignaturas

Propósito	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Enseñar conocimientos preestablecidos en el programa	25	55	15	5
Enseñar conocimientos a partir de la práctica	62,5	32,5	2,5	2,5
Desarrollar habilidades de pensamiento	80	20	0	0

Fuente: Esta Investigación

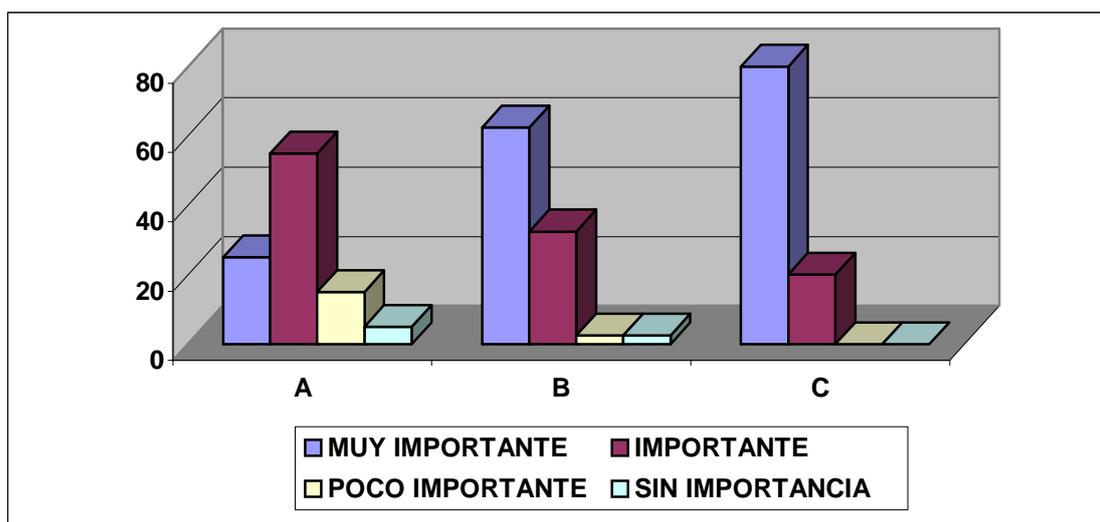


Figura 16. Propósitos de las asignaturas en la UDENAR

Los docentes consideran muy importante desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes y enseñar conocimientos a partir de la práctica.

El resultado de las encuestas muestra una contradicción entre qué dice el docente y qué hace; ya que mientras manifiesta que la prioridad es desarrollar habilidades

de pensamiento, los estudiantes afirmaron (según las respuestas de la Tabla 1) que predomina la reproducción y acumulación del conocimiento.

Tabla 15. Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño. Resultados a nivel general

	Propósitos	Se cumple	No se cumple	Otra	N.S/N.R
A	Formación de actitud y valores humanos	49,0	47,1	0,3	3,6
B	Práctica social del conocimiento	45,2	50,9	0,3	3,6
C	Reproducción y acumulación del conocimiento	73,8	17,3	0,5	8,4
D	Producción y creación del conocimiento	43,5	51,3	0,7	4,5
E	Formación de procesos de pensamiento	43,2	50,1	0,7	6,0

Fuente: Esta Investigación

En la Universidad de Nariño se observa que existe una tendencia hacia la reproducción y acumulación del conocimiento. Lo cual refleja la nítida herencia de un postulado de la Revolución Industrial: la aplicación técnica de la ciencia a favor de la economía de consumo.

Se entiende por proceso educativo, el conjunto de actividades que envuelven la vida de los individuos y de los grupos humanos, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, que sirve como base y de orientación a todas las actividades sociales. De ahí que la Educación como proceso, trascienda las actividades puramente cognoscitivas; orientándose hacia la formación de la conciencia, hacia la búsqueda reflexiva y creativa.

El apoyo a los resultados de aprendizaje deberá dirigir la atención al quehacer investigativo, a la reflexión, criticidad, distinción, diferenciación y contratación del conocimiento y hacia la interacción humana, cómo agente de cambio.

Los estudiantes manifiestan su inclinación por el modelo instruccional propuesto por Julián de Zubiría y/o el modelo conductista de Rafael Flórez; teorías en las cuales se intenta moldear la conducta del estudiante con base en lo técnico - productivo. Estos resultados coinciden con la escasa contribución del sector de la Educación al progreso científico y tecnológico del país. Ver Figura 17.

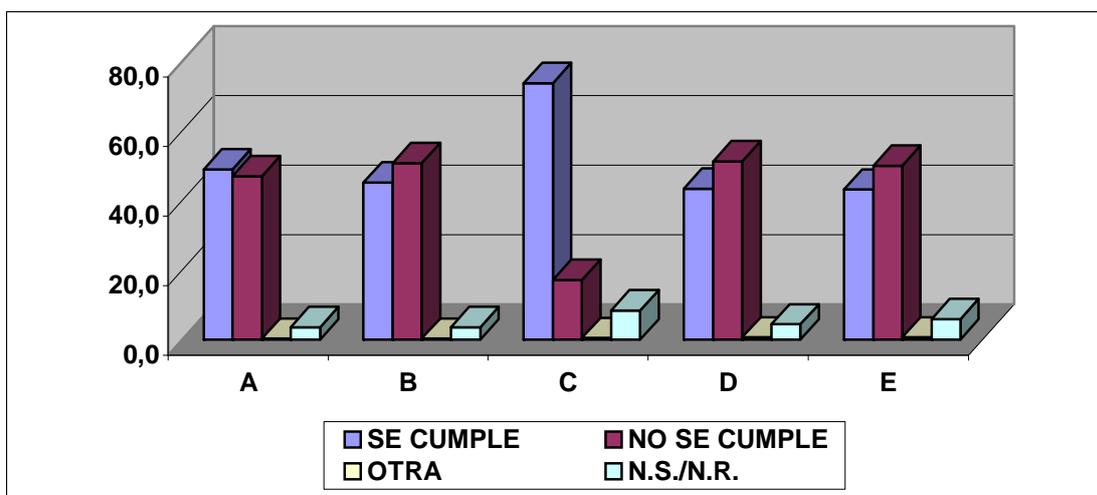


Figura 17. Cumplimiento de los propósitos de la Educación

11.1.2 Metodología. La metodología es el elemento del componente pedagógico que mejor ayuda a caracterizar el modelo pedagógico; por esto se pregunta a los estudiantes sobre la forma que emplean los docentes para presentar los

contenidos con las opciones de respuesta siempre, algunas veces, nunca. Los resultados se presentan en las Tablas 16, 17 y 18; y Figuras 18, 19 y 20

Tabla 16. Métodos y frecuencia que utilizan los profesores de la Universidad de Nariño para presentar la temática. Resultados por programas respuesta “siempre”

Método	A. Emp.	A. Ind	C. N.	Der.	I Agr.	I.Sis	Ing. P L.	Mús.	Sociol.	Mat.
A Exposición oral	76,8	69,2	71,1	73,8	62,5	74,6	50,0	47,7	66,7	45,5
B Talleres	24,4	25,6	47,4	11,1	45,8	16,9	36,8	18,4	29,8	48,5
C Discusión de texto	6,1	3,8	26,3	9,5	8,3	0,0	7,9	18,4	29,8	6,1
D Discusión de problemas	1,2	3,8	28,9	4,8	16,7	6,8	7,9	18,4	15,8	15,2
E Mesa redonda	2,4	0,0	21,1	3,2	0,0	1,7	2,6	15,8	12,3	0,0
F Consultas	1,2	3,8	0,0	3,2	0,0	1,7	7,9	0,0	1,8	0,0

Fuente: Esta Investigación

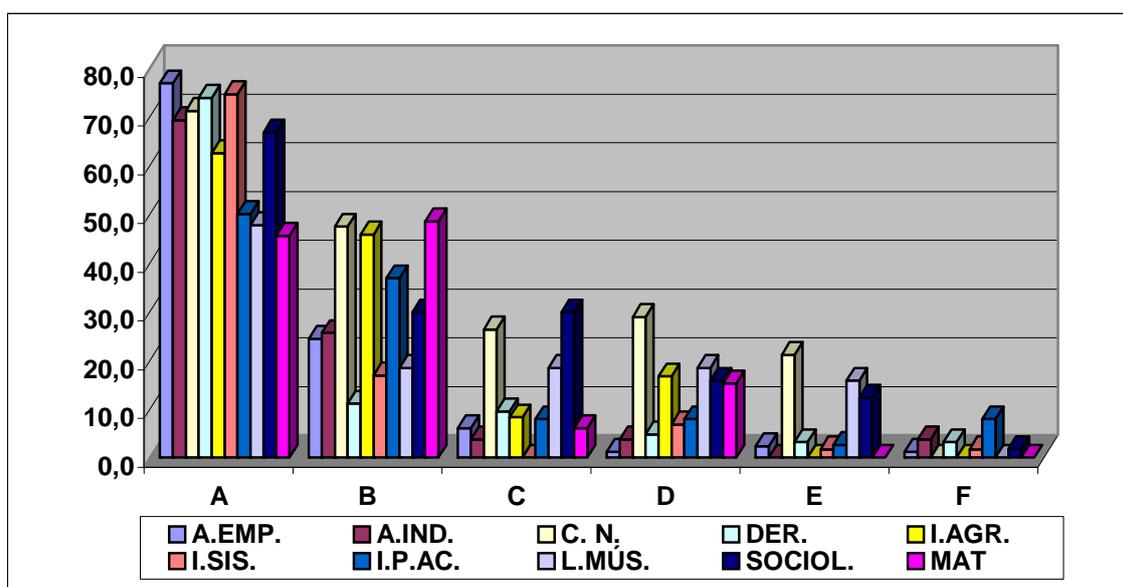


Figura 18. Métodos utilizados

Estos datos dejan ver con claridad que a excepción de Licenciatura en Matemáticas, la exposición oral es el método más utilizado en todos los programas investigados, seguido en su orden, de talleres, discusión de texto,

discusión de problemas, mesa redonda y consultas. En el programa licenciatura en Matemáticas el método que más se utiliza es el uso de talleres, seguido de exposición oral.

Tabla 17. Métodos y frecuencia que utilizan los profesores de la Universidad de Nariño para presentar la temática. Resultado a nivel general

Método	Siempre	Algunas veces	Nunca	Otra	N.S/N.R
A Exposición oral	67,3	27,9	2,5	0,3	2,0
B Talleres	25,7	57,2	9,6	0,3	7,2
C Discusión de texto	10,8	67,6	16,0	0,2	5,5
D Discusión de problemas	9,3	69,7	14,9	0,5	5,7
E Mesa redonda	5,1	55,1	33,7	0,3	5,7
F Consultas	2,2	4,8	1,7	0,2	91,1

Fuente: Esta Investigación

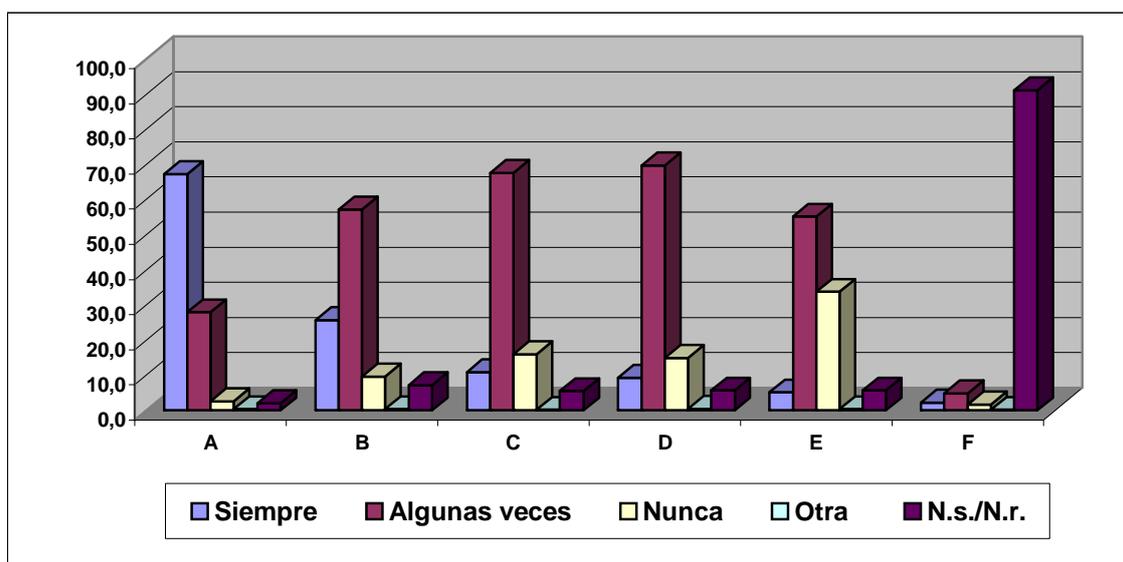


Figura 19. Resultados de los métodos utilizados por los docentes

Tabla 18. Metodología que predomina en el desarrollo de las clases

Metodología	Porcentaje
Desarrollo de la teoría a partir de la práctica	25,0
Reflexión y conceptualización	32,5
Exposición teórica	5,0
No sabe no responde	37,5

Fuente: Esta investigación

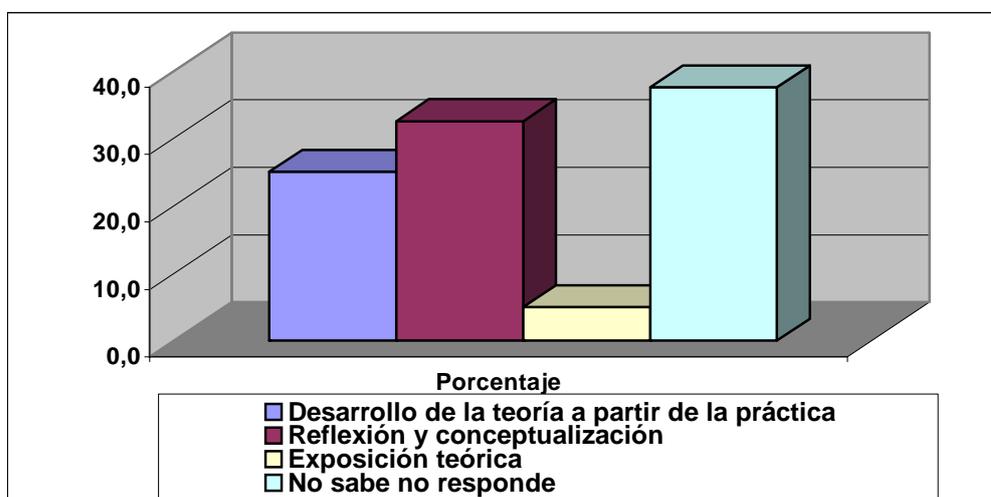


Figura 20. Metodología en el desarrollo de las clases

Cabe destacar la sobre utilización de la metodología Exposición oral en los programas de Administración de Empresas, Ingeniería de Sistemas, Derecho y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, que más del 70% de los profesores tiene una tendencia a una metodología tradicional, pues la exposición oral es la principal característica de esta pedagogía. La más baja proporción de utilizar esta metodología está en los programas: Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Música e Ingeniería en Producción Acuícola lo cual da a entender que los docentes de estos programas, equilibran mejor su

metodología al combinar diferentes métodos para presentar la temática. También se nota equilibrio en la metodología en Ingeniería Agronómica y Sociología.

Es importante anotar que los programas que tienen que ver con pedagogía, diversifican la metodología, destacan la influencia de la pedagogía moderna, que trata de separar a los docentes de paradigmas tradicionales

Se identifica, de igual manera, que la consulta es un método que se utiliza muy poco en la Universidad de Nariño, el auto aprendizaje y la tendencia a una formación autónoma y libre.

Los métodos discusión de texto, discusión de problemas y mesa redonda, en la mayoría de programas, se utilizan en una proporción moderada, cómo la discusión de texto en Sociología, y la discusión de problemas en Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, ésta metodología contribuye a la formación de pensamiento y el diálogo democrático.

Si bien es cierto que la exposición oral es una metodología importante en la docencia, la práctica e investigación de grandes pedagogos ha identificado que hay un gran variedad metodológica, para utilizar adecuadamente de acuerdo a la temática y consecuente al contexto y circunstancias especiales del grupo, y no utilizar una metodología que fue única durante varias décadas, que hoy se llama pedagogía tradicional, cómo está sucediendo.

Puede apreciarse la tendencia de los profesores hacia una metodología activa, cómo también un buen porcentaje lo relaciona cómo importante la reflexión y la conceptualización que indica una tendencia hacia la formación de pensamiento. Sin embargo, cuando se compara con la información que arroja la encuesta a estudiantes, se obtiene que se da más importancia a la exposición teórica. Esto da a entender la incoherencia de los docentes entre que dicen y que hacen.

Tabla 19. Manejo del conocimiento en las asignaturas

Manejo del conocimiento	Si	No	Otra
A Tratado según lo presentan los autores o el Docente	30	70	0
B Descubierta y elaborado a partir de la experimentación en clase	45	55	0
C Construido mediante la reflexión personal del estudiante	55	42,5	2,5

Fuente: Esta Investigación

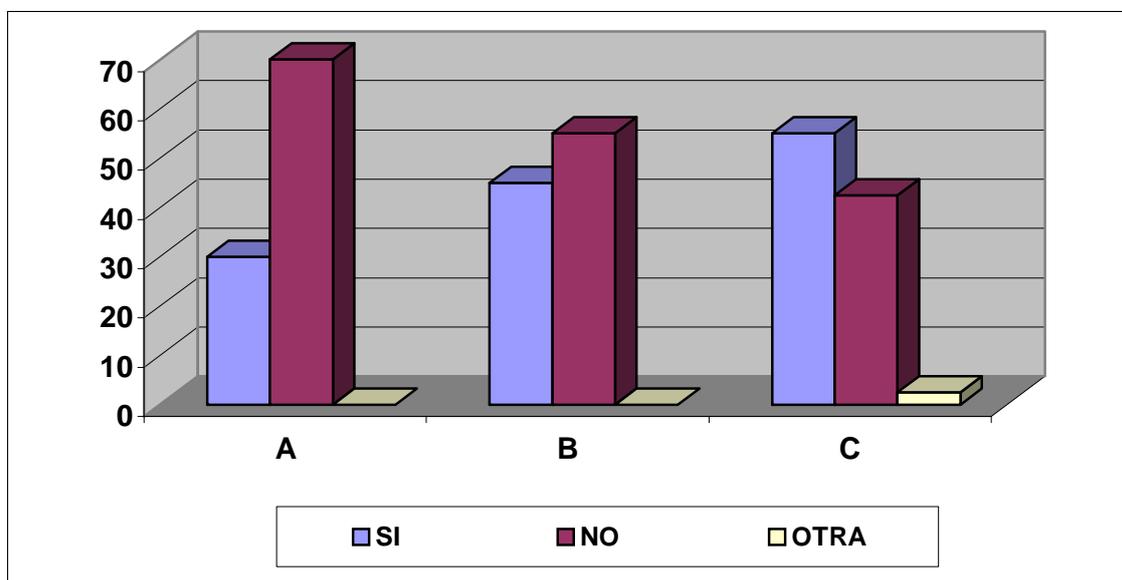


Figura 21. Manejo del conocimiento en la asignatura

Para los docentes, el conocimiento es construido mediante la reflexión del estudiante, descubierto Y elaborado a partir de la experimentación en clase, sin

embargo hay un porcentaje que menciona que el conocimiento es tratado según lo presentan los autores o el profesor; que evidencia una tendencia pedagógica constructivista activista que va saliendo de la tradicional. Si se contrastan estos resultados con lo que opinan los estudiantes hay diferencias que significan predominio de la teoría pedagógica a la práctica.

11.1.3 Contenidos. Existe una estrecha relación entre los propósitos y los contenidos curriculares. Para identificar el modelo pedagógico predominante en la Universidad de Nariño se formula una pregunta orientada a determinar cuáles son las formas de seleccionar los contenidos en diez de los programas más representativos, los resultados de dicho análisis se relaciona en las Tablas 8 y 9.

Tabla 20. Selección de contenidos en la Universidad de Nariño

Contenidos	A. Emp.	A. Ind	C. N.	Der.	I Agr.	I.Sis	Ing. P	L. Mús.	Sociol.	Mat.
A Por imposición del docente	57,3	52,6	55,3	71,4	54,2	59,3	71,1	34,2	36,8	57,6
B Por concertación	0	11,5	13,2	6,3	16,7	0	5,3	7,9	17,5	9,1
C Por relación con el contexto	15,9	25,6	36,8	15,1	37,5	20,3	15,8	10,5	15,8	33,3
D Por disposición del comité curricular	48,8	52,6	31,6	50,8	41,7	55,9	50	23,7	28,1	69,7
E Por selección Admón Universidad	24,4	26,9	42,1	34,1	33,3	44,1	39,5	21,1	21,1	24,2

Fuente: Esta Investigación

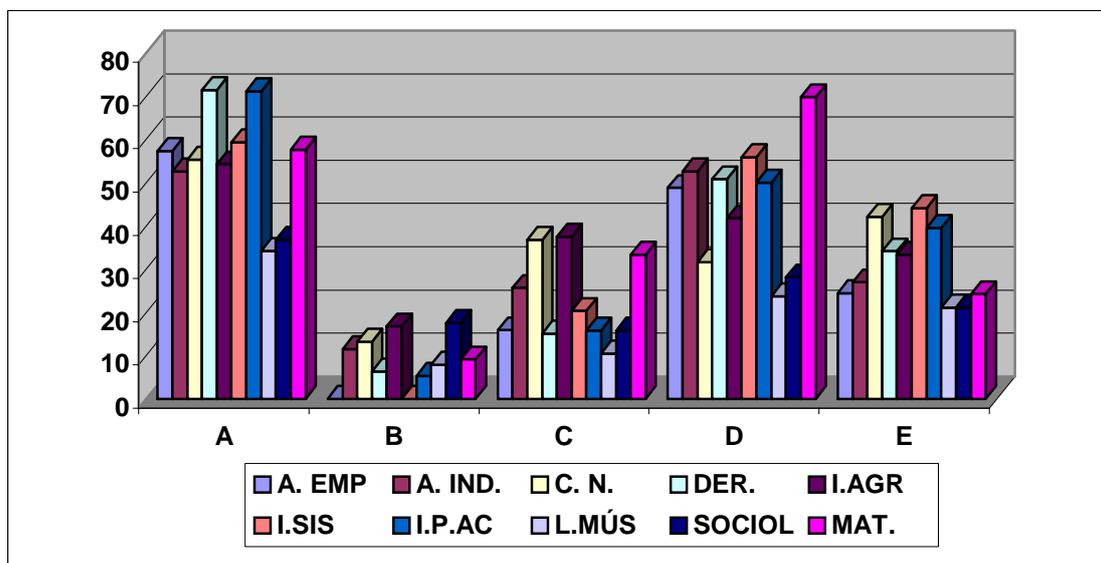


Figura 22. Selección de contenidos en la UDENAR

Esta conclusión hace evidente, salvo situaciones excepcionales; que los contenidos no se hacen por concertación. La relación contextual, es decir la ubicación de estos contenidos en relación con las exigencias sociales es un aspecto que presenta poca importancia en el momento de establecer los contenidos temáticos que se ofrecen.

Tabla 21. Selección de contenidos. resultados a nivel general

Contenidos	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Por imposición del docente	57,19	35,1	4,28	2
B Por concertación	8,0	64,38	23,63	3,9
C Por relación con el contexto	20,38	59,76	14,9	0,14
D Por disposición del comité curricular	46,58	36,99	9,7	7,36
E Por selección administración Universidad	30,82	36,47	18,32	14

Fuente: Esta Investigación

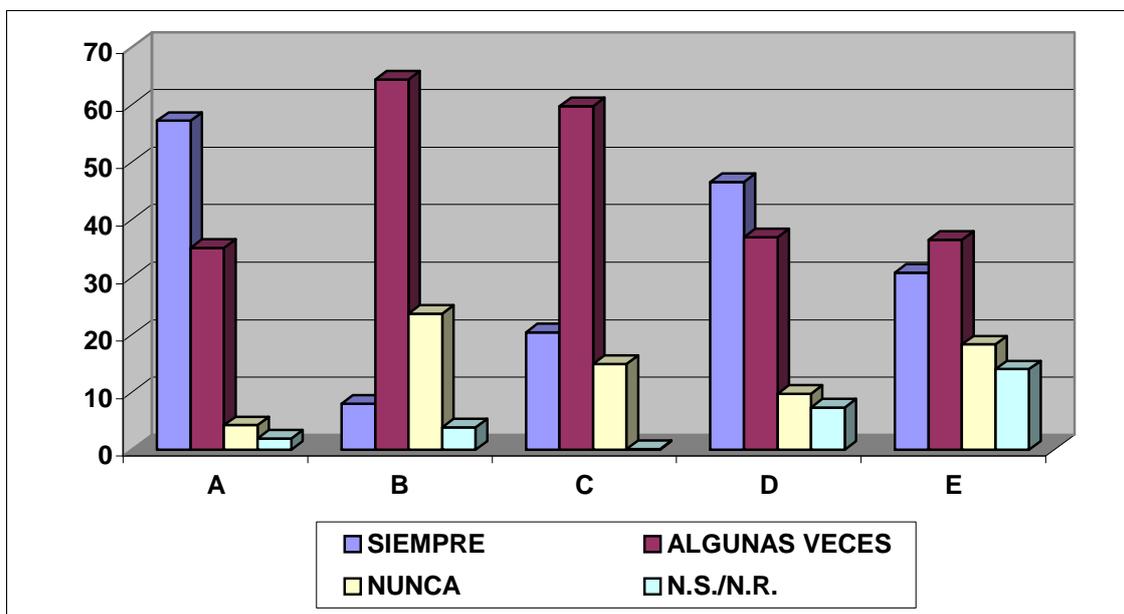


Figura 23. Selección de contenidos

La selección de los contenidos programáticos se hace en un elevado porcentaje por imposición del docente, seguidamente el Comité Curricular influye en la selección de contenidos, aunque el Currículo Universitario es un sistema amplio que aglutina distintos aspectos, las afirmaciones de los encuestados dan pie para afirmar que a la hora de concertar la selección de contenidos, los estudiantes son tenidos en cuenta en baja proporción. Las particularidades de esta conclusión se encaminan a un enfoque que según Julián de Zubiría está dentro de las consideraciones de una pedagogía tradicional. La confrontación con los antecedentes teóricos, específicamente con lo expuesto por Rafael Florez orienta la tendencia hacia el modelo conductista, considerando que los contenidos se enfocan hacia conocimientos técnicos, destrezas y competencias que sean observables y aplicables en la práctica.

11.1.4 Relaciones Maestro – Alumno. La relación docente estudiante en el aula de clase también es un elemento que ayuda a identificar el modelo pedagógico. Estas relaciones se pueden interpretar a partir de las formas de reacción de los docentes ante las equivocaciones y errores de los estudiantes. Ver Tablas 10 y 11.

Se puede observar cómo varían las actitudes de los docentes en los diferentes programas, aunque en la mayoría de ellos existe la misma tendencia: la corrección de los errores. Se considera una reacción positiva, característica de una pedagogía activa. Ver Tabla 22 y Figura 24.

Tabla 22. Reacciones de los docentes ante equivocaciones o errores de los estudiantes resultados por programa

Reacciones	A. Emp.	A. Ind	C. N.	Der.	I Agr.	I.Sis	Ing. P	L. Mús.	Soci ol.	Mat.	Total
A Corrección	23,2	26,9	15,8	28,6	29,2	28,8	18,4	10,5	9,1	26,3	21,7
B Comprensión	8,5	1,3	7,9	10,3	8,3	5,1	2,6	10,5	3,0	7,0	6,5
C Depende del profesor	13,4	2,6	2,6	1,6	4,2	5,1	0,0	7,9	3,0	15,8	5,6
D Bruscamente	2,4	2,6	7,9	3,2	4,2	0,0	13,2	13,2	3,0	0,0	5,0
E Se burlan	3,7	2,6	2,6	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	15,2	17,5	4,9
F Nota Negativa	7,3	7,7	0,0	8,7	4,2	11,9	0,0	2,6	0,0	5,3	4,8
G Indiferencia	3,7	5,1	10,5	6,3	4,2	8,5	0,0	5,3	0,0	3,5	4,7
H Repite la explicación	3,7	2,6	5,3	0,8	16,7	5,1	0,0	0,0	9,1	0,0	4,3
I Diversidad	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	2,6	13,2	24,2	0,0	4,2
J Respeto	6,1	2,6	10,5	3,2	8,3	3,4	2,6	2,6	0,0	0,0	3,9
K Crítica Constructiva	2,4	7,7	0,0	4,0	4,2	5,1	0,0	7,9	3,0	1,8	3,6
L Cómo si fuera pésimo estudiante	1,2	3,8	2,6	1,6	8,3	3,4	5,3	0,0	3,0	0,0	2,9
M Paciencia	4,9	5,1	2,6	0,8	0,0	5,1	0,0	7,9	0,0	0,0	2,6
N Según el estado de ánimo	0,0	1,3	2,6	0,0	0,0	1,7	2,6	0,0	0,0	1,8	1,0
O Depende del estudiante	1,2	1,3	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	2,6	3,0	0,0	0,9
P Angustia	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	1,7	0,0	0,0	3,0	0,0	0,6
Q Otra	12,2	21,8	28,9	11,9	8,3	8,5	52,6	15,8	21,2	8,8	19,0
R No sabe No responde	6,1	5,1	0,0	8,7	0,0	6,8	0,0	0,0	0,0	12,3	3,9

Fuente: Esta Investigación.

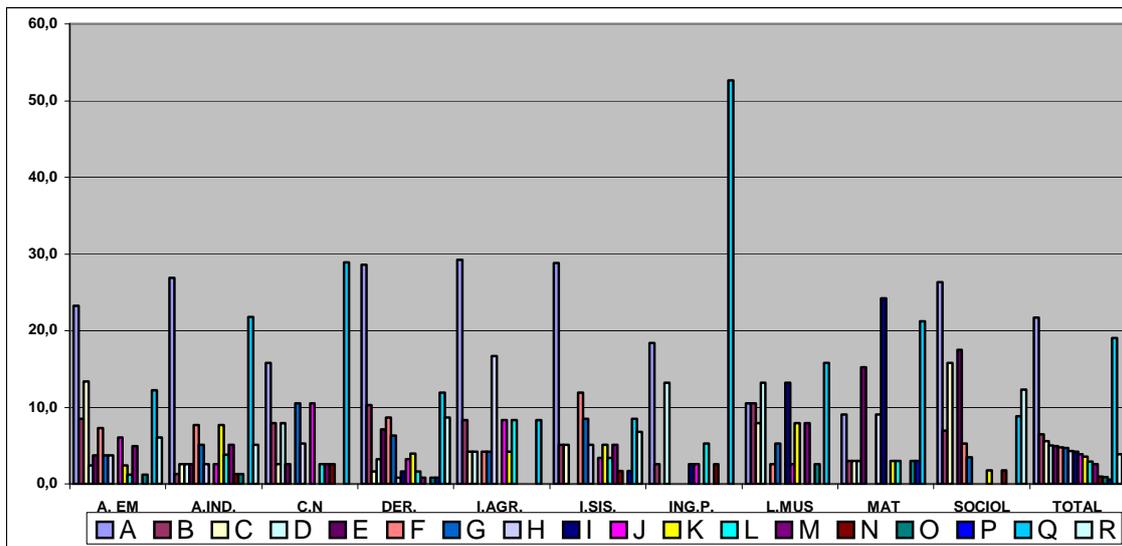


Figura 24. Reacción de los docentes ante las equivocaciones de los estudiantes

La respuesta, “bruscamente”, se presenta con mayor frecuencia en los programas Licenciatura en Música e Ingeniería en Producción Acuícola, mientras que la actitud de “burla” es asumida con mayor frecuencia en los programas de Matemáticas y Sociología. Por otra parte, el programa en que se destaca la corrección y la repetición de la explicación es Ingeniería Agronómica.

Las reacciones de los docentes ante las equivocaciones y errores de los estudiantes define el tipo de relación existente entre los protagonistas del proceso educativo. La actitud asumida en esta situación es múltiple y varía con el docente, su estado de ánimo y el estudiante. Esta diversidad de reacciones motiva que para el análisis se clasifique en dos categorías: reacciones positivas y reacciones negativas.

Reacciones positivas: comprensión, repetición de la información, corrección, respeto, paciencia y crítica constructiva.

Reacciones negativas: indiferencia, cómo si fuera pésimo estudiante, burla, nota negativa, según el estudiante, según el estado de ánimo, angustia y de manera brusca. Ver Tabla 23 y Figura 25.

Tabla 23. Reacción de los docentes ante equivocaciones de los estudiantes.
Resultados clasificados por programa

Reacciones	A. Emp.	A. Ind	C. N.	Der.	I Agr.	I.Sis	Ing. P	L. Mús.	Sociol.	Mat.	Total
A Positivas	48,8	46,2	42,1	47,7	66,7	52,6	23,6	39,4	24,1	35,1	42,6
B Negativas	19,5	24,4	26,2	28,5	20,9	27,2	21,1	23,7	27,2	28,1	24,7
C Diversidad	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	2,6	13,2	24,2	0,0	4,2
D Depende del Profeso	13,4	2,6	2,6	1,6	4,2	5,1	0,0	7,9	3,0	15,8	5,6
E Otra	12,2	21,8	28,9	11,9	8,3	8,5	52,6	15,8	21,2	8,8	19,0
F No sabe/ No responde	6,1	5,1	0,0	8,7	0,0	6,8	0,0	0,0	0,0	12,3	3,9

Fuente: Esta Investigación

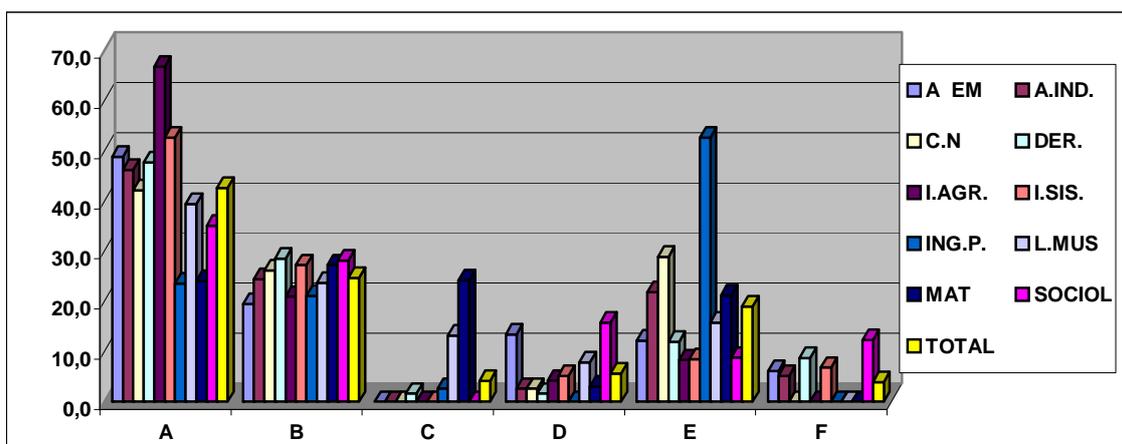


Figura 25. Reacciones de los docentes ante equivocaciones de los estudiantes

Ante los errores y equivocaciones de los estudiantes, las reacciones de los docentes son más positivas que negativas, esto permite deducir que la tendencia es aplicar una pedagogía actualizada y humanitaria, sin embargo el mayor porcentaje de reacciones negativas se da en los programas de Derecho, Sociología, Matemáticas e Ingeniería de Sistemas con más del 27%. Significa que los docentes de estos programas tienen una tendencia a aplicar una pedagogía basada en castigos, utilizando las notas como elemento intimidador, generalmente las reacciones negativas se consideran como abusos de poder.

Los programas donde menos reacciones negativas se dan son: Administración de Empresas, Ingeniería Agronómica e Ingeniería de Producción Acuícola, esto significa que los docentes de estos programas tienden a humanizar el proceso educativo.

En general se puede apreciar que en las relaciones pedagógicas docente estudiante, las reacciones positivas priman sobre las reacciones negativas, este hecho permite deducir el proceso de transición de una pedagogía tradicional a una pedagogía conceptual, toda vez que aunque en menor proporción las actitudes negativas aun persisten.

Tabla 24. Reacción de los docentes ante equivocaciones de los estudiantes resultados a nivel general

Reacciones positivas	Porcentaje
Comprensión	6,5
Repite la explicación	4,3
Corrección	21,7
Respeto	3,9
Paciencia	2,6
Crítica Constructiva	3,6
Diversidad	4,2
Total reacciones positivas	46,8
Reacciones negativas	Porcentaje
Depende del estudiante	0,9
Según el estado de ánimo	1,0
Angustia	0,6
Bruscamente	5,0
Depende del profesor	5,6
Cómo si fuera pésimo estudiante	2,9
Indiferencia	4,7
Se burlan	4,9
Nota Negativa	4,8
Total reacciones negativas	30,4

Fuente: Esta Investigación.

12. EVALUACIÓN

12.1 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN

En la reflexión acerca del currículo una de las temáticas que reviste particular importancia es la evaluación en razón a que en torno a ella giran buena parte de los procesos educativos, constituyéndose en eje central de las relaciones que se generan y desarrollan entre los actores entorno a la enseñanza aprendizaje y de la producción de conocimiento.

En el contexto de la Universidad de Nariño se indaga a los estudiantes de pregrado con el propósito de caracterizar la evaluación que generalmente se aplica tomando cómo parámetros para la investigación los contemplados en los documentos de la Institución los cuales señalan los lineamientos generales que orientan el quehacer institucional. Estos parámetros hacen relación a si la evaluación es permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente, todas éstas señaladas en el Estatuto Estudiantil cómo el deber ser de la evaluación académica y que constituyen las categorías de análisis.

En el conjunto de los programas los estudiantes prefieren la opción “algunas veces” en la presencia de la característica frente a las alternativas “siempre” y

“nunca”. Dada la importancia de cada característica se señala a continuación los resultados más sobresalientes en cada una de ellas. Cómo se muestra en las Tablas 25, 26, 27 y 28 y Figura 26.

Tabla 25. Características de la evaluación – General

Característica	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Permanente	19,5	61,3	15	4,2
B Sistemática	21,5	62	11	5,5
C Acumulativa	63	31,6	3,1	2,3
D Objetiva	16,9	55,3	23,6	4,2
E Formativa	11,9	58,5	24,4	5,2
F Consecuente	20,1	65,1	9,1	5,7

FUENTE: Esta Investigación

Tabla 26. Características de la evaluación. Resultados por Programa.
Respuesta: “Algunas veces”

Característica	Programas									
	A. Emp.	A. Ind.	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis.	Ing. P.	L. Mús.	Sociol	Mat.
Permanente	64,6	62,8	60,5	59,5	54,2	74,6	50,0	73,7	47,4	60,6
Sistemática	64,6	66,7	47,4	54,8	75,0	61,0	73,7	60,5	71,9	51,5
Acumulativa	31,7	28,2	26,3	23,0	45,8	37,3	44,7	34,2	33,3	36,4
Objetiva	59,8	53,8	73,7	50,0	20,8	64,4	57,9	60,5	50,9	54,5
Formativa	70,7	52,6	55,3	51,6	50,0	71,2	52,6	55,3	61,4	60,6
Consecuente	72,0	74,4	60,5	61,1	50,0	64,4	68,4	50,0	68,4	66,7

FUENTE: Esta Investigación.

Tabla 27. Características de la evaluación. Resultados por Programa.
Respuesta: "Siempre"

Característica	Programas									
	A. Emp.	A. Ind.	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis.	Ing. P.	L. Mús.	Sociol	Mat.
Permanente	20,7	17,9	26,3	15,9	20,8	6,8	28,9	15,8	33,3	18,2
Sistemática	20,7	15,4	34,2	23,8	20,8	25,4	10,5	18,4	12,3	39,4
Acumulativa	67,1	66,7	71,1	67,5	45,8	61,0	50,0	57,9	61,4	57,6
Objetiva	14,6	10,3	18,4	15,9	45,8	10,2	18,4	21,1	17,5	24,2
Formativa	7,3	2,6	36,8	7,1	25,0	6,8	13,2	23,7	10,5	21,2
Consecuente	18,3	15,4	31,6	13,5	41,7	28,8	7,9	23,7	21,1	24,2

FUENTE: Esta Investigación.

Tabla 28. Características de la evaluación. Resultados por Programa.
Respuesta: "Nunca"

Característica	Programas									
	A. Emp.	A. Ind.	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis.	Ing. P.	L. Mús.	Sociol	Mat.
Permanente	14,6	17,9	10,5	16,7	20,8	15,3	15,8	2,6	12,3	21,2
Sistemática	14,6	12,8	10,5	12,7	0,0	12,2	10,5	10,5	7,0	9,1
Acumulativa	1,2	3,8	0,0	4,8	4,2	1,7	5,3	2,6	1,8	6,1
Objetiva	24,4	34,6	2,6	27,0	29,2	22,0	21,1	10,5	24,6	21,2
Formativa	20,7	39,7	2,6	33,3	20,8	18,6	31,6	10,5	21,1	15,2
Consecuente	9,8	6,4	2,6	16,7	4,2	3,4	18,4	10,5	3,5	3,0

FUENTE: Esta Investigación.

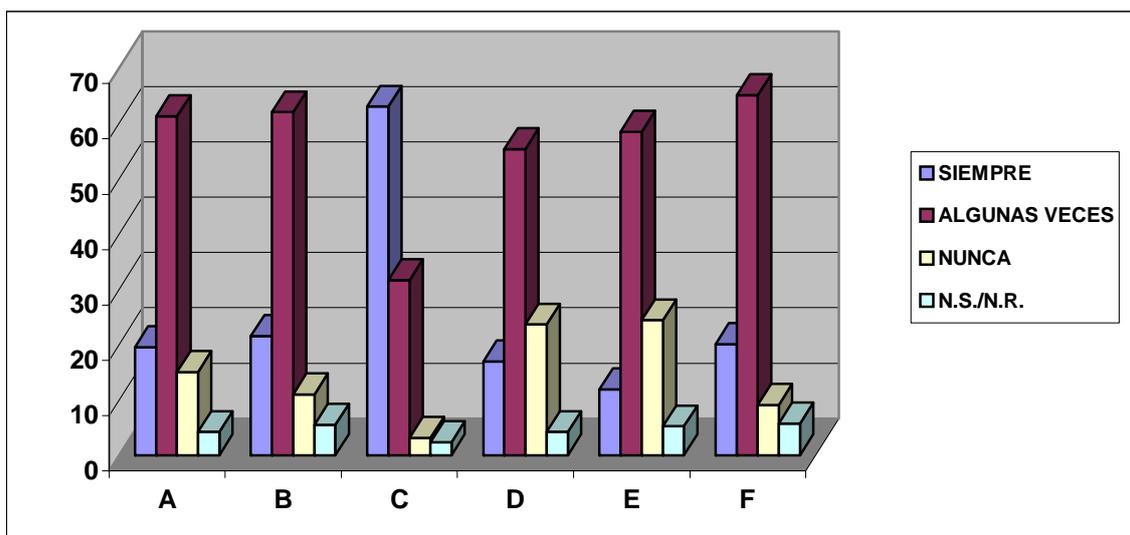


Figura 26. Características de la evaluación – General

Vale la pena destacar que los estudiantes, en general, encuentran que la evaluación es acumulativa, esto se relaciona con el hecho de identificar que los procesos que se desarrollan a lo largo del periodo académico se orientan a producir, al final del mismo, una calificación definitiva. Así mismo, reconocen que la evaluación guarda estrecha relación con los objetivos puesto que eligen en

forma mayoritaria en la opción algunas veces las características de consecuente y sistemática. Llama también la atención el hecho de que en un porcentaje significativo, los estudiantes encuentran que la evaluación no es formativa, ni objetiva.

Lo anterior nos permite situar la percepción de los estudiantes acerca de la evaluación que aplican los docentes, más en el campo cuantitativo que cualitativo.

En los programas académicos de Ingeniería de Sistemas y Licenciatura en Música más del 70% de los estudiantes reconoce que algunas veces la evaluación es continua y permite observar el progreso y las dificultades del estudiante a lo largo del período. Llama la atención que en Sociología más del 30% de los estudiantes (33.3%) encuentran que siempre la evaluación reviste este carácter. De otra parte uno de los programas en los que los estudiantes mencionan que en general la evaluación que se aplica nunca es permanente es el de Matemáticas ya que en él se observa el porcentaje más alto en la opción nunca con el 21.2%.

Los estudiantes de los diez programas seleccionados coinciden en que algunas veces la evaluación guarda relación con los objetivos de la Educación y la concepción global del proceso. Se destacan Ingeniería Agroindustrial, Ingeniería en producción Acuícola, y Sociología en los que más del 70% de los estudiantes así la caracterizan. Resulta interesante observar que cerca del 40% de los estudiantes de Matemáticas perciben que siempre la evaluación es sistemática.

Por su parte en Administración de Empresas cerca del 15% de los estudiantes encuestados mencionan que nunca es sistemática.

Es esta la característica que predomina en la evaluación de los diferentes programas de pregrado de la Universidad ya que la mayoría de los estudiantes perciben que en general, siempre la evaluación que se aplica produce una calificación al final del período académico, destacándose Ciencias Naturales en el que el 71.1% de los estudiantes responden en este sentido. Cabe preguntarse si la calificación se convierte en uno de los fundamentos de la motivación a los estudiantes para su participación en los procesos académicos.

En general los estudiantes de los diferentes programas coinciden en que algunas veces la evaluación es objetiva en el sentido de que tiende a medir el real desempeño del estudiante; sobresale el programa de Ciencias Naturales en el que más del 70% de los estudiantes así lo expresa. Dentro de los programas que reconocen que siempre se presenta esta característica encontramos a Ingeniería Agronómica, Matemáticas y Música con 45.8%, 24.2 y 21.1 respectivamente. De otra parte, en el programa de Agroindustria cerca del 35% de los estudiantes entrevistados mencionan que en general en su programa la evaluación no es objetiva.

Frente al carácter formativo de la evaluación, la opción que prefieren los estudiantes en su mayoría, es algunas veces, encontrándose que en los programas de Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas más del 70%

de los estudiantes se identifica con la opción citada respecto a que la evaluación que se aplica está acorde con el respeto a la libertad de pensamiento y opinión del estudiante, a la retroalimentación del proceso de formación y al hecho de que no es memorística, referentes que se brindaron a los estudiantes para identificar esta característica.

Es significativo apreciar que en Ciencias Naturales cerca del 37% de los estudiantes observan que siempre se da esta característica.

De otra parte cabe señalar que en el programa de Agroindustria el 39.7% de los estudiantes encuentra que en general la evaluación que se aplica por parte de los docentes no está acorde con los referentes arriba enunciados.

En la Universidad de Nariño los estudiantes encuentran que en general la evaluación que se aplica, algunas veces responde a los objetivos, estrategia pedagógica y contenidos, parámetros que nos permiten identificar a la evaluación cómo consecuente, sobresalen los programas de Ingeniería de Sistemas y Administración de Empresas con una respuesta en esta opción de 71.2% y 70.7% respectivamente. Llama la atención que en Ciencias Naturales cerca del 37% de los estudiantes reconocen que siempre está presente esta característica en los procesos de evaluación en su programa.

Siendo esta una de las características que permite relacionar los propósitos y alcance de la evaluación con los procesos formativos de los estudiantes es

preocupante que en Agroindustria y Derecho los estudiantes señalan que nunca la evaluación es consecuente. Ver Tabla 29 y Figura 27.

Tabla 29. Características de la evaluación – Según docentes

Característica	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Permanente	72,5	25	0	0
B Sistemática	55	32,5	2,5	10
C Acumulativa	67,5	20	2,5	10
D Objetiva	70	17,5	2,5	10
E Formativa	72,5	17,5	0	10
F Consecuente	75	12,5	0	12,5
G Concertada	62,5	37,5	0	0

FUENTE: Esta Investigación

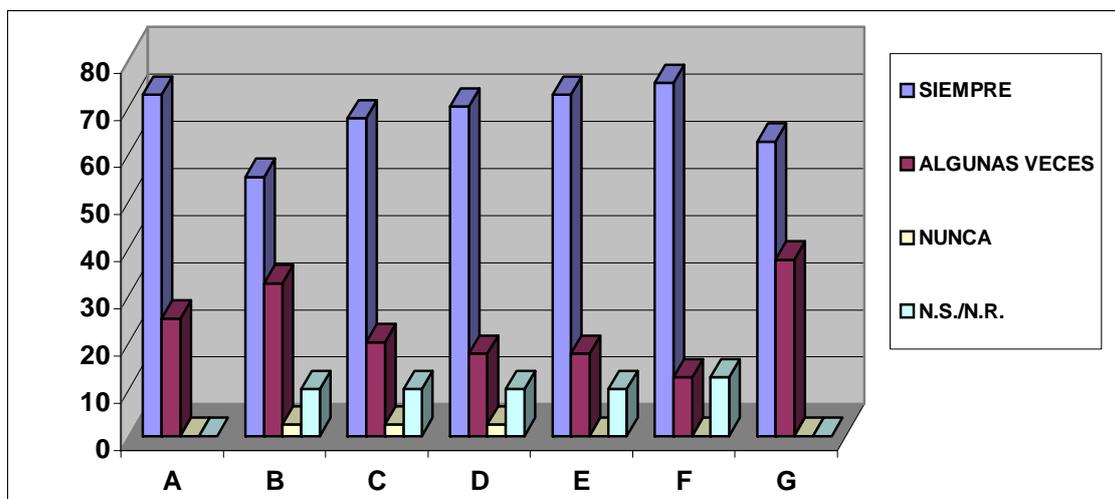


Figura 27. Características de la evaluación – Según docentes

Los docentes perciben que la evaluación que aplican es consecuente, formativa, permanente y objetiva, características que más del 70% de los profesores encuentran que siempre están presentes; consideran también, que la evaluación

que aplican es concertada y sistemática, características destacadas en las respuestas de la opción algunas veces. Llama, por último la atención, que los docentes en general prácticamente descartan que no se den las siete características de la evaluación propuestas en esta investigación, ya que en un porcentaje muy bajo (2.5%) seleccionan la alternativa nunca en las características sistemática, y objetiva.

En síntesis, los docentes destacan las características que reflejan más lo integral, lo cualitativo, lo valorativo en la evaluación que aplican, lo que se opone a lo que los estudiantes perciben y que reviste énfasis en lo cuantitativo. Ante la incongruencia dada entre las opiniones de los dos actores consultados, vale la pena profundizar en la investigación de estos importantes aspectos.

12.2 TIPOS DE EVALUACIÓN

Al preguntar a los estudiantes la manera cómo se les están aplicando los instrumentos de evaluación, teniendo en cuenta que el objetivo es determinar los tipos de evaluación que se están aplicando, se toma como base de análisis las respuestas muy frecuente y frecuente para cada programa, con los siguientes resultados. Ver Tabla 30.

Los tipos de evaluación que se están aplicando a los estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño se centran básicamente en las pruebas escritas con el 93,6%, los trabajos de consulta con el 73,3% y exposiciones con el 69,3%.

Sorprende la escasa frecuencia de utilización de las pruebas de libro abierto, mesas redondas, y experimentación, entre otras. Ver Tabla 31 y Figura 28.

Tabla 30. Aplicación de tipos de evaluación – general

Instrumento	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	N.S/N.R	No aplica
A Pruebas orales	5,6	22,3	51	1,7	19,4
B Pruebas escritas	66	27,6	4,4	0,9	1,2
C Ensayos	10,3	28,3	47,8	1,6	12
D Pruebas de libro abierto	1,7	11,3	63,7	2,4	20,8
E Exposiciones	14,7	54,6	27,9	1,6	1,2
F Trabajos de consulta	22,7	50,6	23,0	2,1	1,4
G Mesas redondas	4,7	15,4	54,6	2,1	23,2
H Sesiones grupales	5,9	23,7	44,2	2,1	24,1
I Experimentación	3,1	16,1	34,7	2,8	43,3
J Investigaciones	9,8	23,2	37,5	3	26,4

Fuente: Esta Investigación.

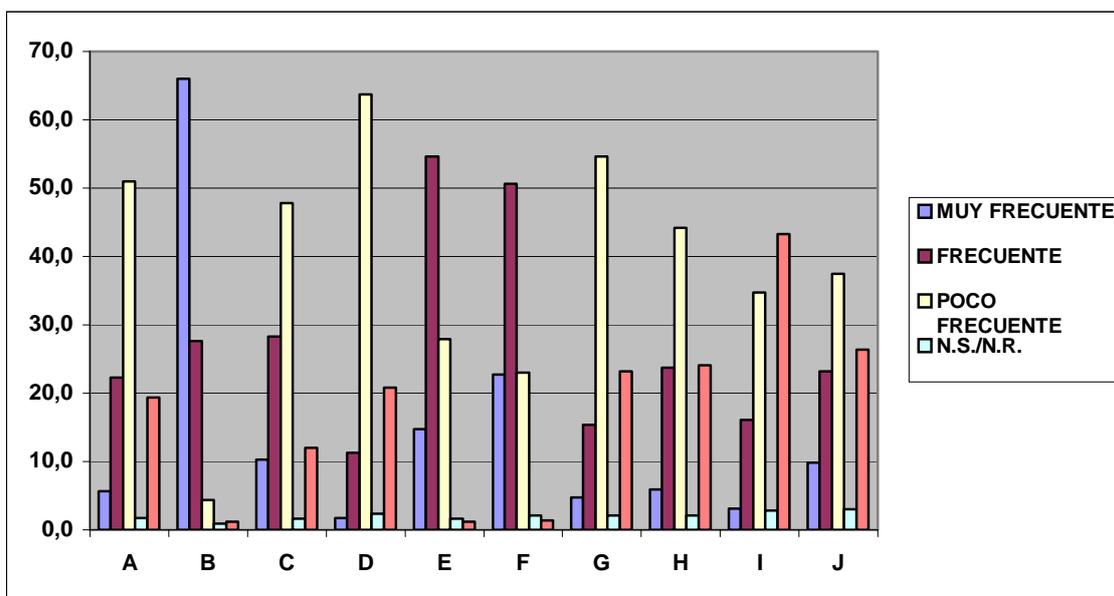


Figura 28. Aplicación de tipos de evaluación – general

Tabla 31. Aplicación de tipos de evaluación por programas
(Muy frecuente y frecuente)

Instrumento	A. Emp.	A. Ind.	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis	Ing. P.	L. Mús	Mat.	Sociol	Totales
Pruebas orales	17	3,8	34,2	55,6	20,8	11,9	15,8	47,3	12,1	35,1	27,9
Pruebas escritas	97,5	98,8	76,3	96,8	91,7	94,9	100	65,8	100	94,7	93,6
Ensayos	56,1	19,2	89,5	32,5	25	13,6	31,5	50	9,1	64,9	38,6
Pruebas de libro abierto	3,6	10,3	34,2	15,9	12,5	18,6	13,2	13,2	9,1	7	13
Exposiciones	76,8	61,6	97,3	57,1	83,3	74,5	76,4	73,7	42,4	73,6	69,3
Trabajos de consulta	85,4	85,9	97,4	53,1	87,5	66,1	81,5	71	81,8	59,7	73,3
Mesas redondas	24,4	10,3	52,6	21,4	12,5	1,7	7,9	42,1	3	28,1	20,1
Sesiones grupales	34,2	20,5	68,4	23,8	16,7	15,3	36,9	55,2	15,2	29,8	29,6
Experimentación	4,9	47,4	21	2,4	70,8	11,9	50	26,3	12,1	1,8	19,2
Investigaciones	30,5	35,9	71,1	15,9	66,6	30,5	50	39,5	18,2	26,3	33

Fuente: Esta Investigación.

En términos generales los tipos de evaluación que actualmente se están aplicando continúan siendo los clásicos de la prueba escrita, el trabajo de consulta y la exposición. Esto permite apreciar que no ha habido innovación en la utilización de los tipos de evaluación utilizados desde hace muchos años por nuestros docentes.

La preferencia de los tipos de evaluación en cada uno de los programas de la Universidad de Nariño, gira alrededor de los citados anteriormente. Sin embargo, a pesar de las características genéricas anotadas anteriormente, en algunos programas sobresale la utilización de otros tipos de evaluación. Es así cómo en el programa de Derecho también se le da importancia a las pruebas orales, con el 55.6% de preferencia; en Administración de Empresas, Ciencias Naturales, Música y Sociología se rescata significativamente los ensayos; es frecuente en Música las sesiones grupales; la experimentación e investigación sobresale en las Ciencias naturales, Agronomía e Ingeniería de Producción Acuícola.

Siendo las pruebas escritas, trabajos de consulta y exposiciones los tres medios de evaluación más utilizados se podría decir que el sistema de evaluación en la Universidad de Nariño, con ligeras excepciones, sigue inmerso en el sistema tradicionalista cómo una extensión de las corrientes positivistas y conductistas dominantes en las primeras décadas del siglo XX, que busca cumplir funciones de servir de base para medir y calificar los resultados de un examen en un sentido meramente cuantitativo.

En la encuesta realizada a los docentes, a la pregunta sobre los tipos de evaluación que utilizan, se encuentra que éstos prefieren las pruebas escritas, los trabajos de consulta, exposiciones, investigaciones, sesiones grupales y pruebas de libro abierto. Ver Tabla 32 y Figura 29.

Tabla 32. Aplicación tipos de evaluación según docentes

	Instrumento	Muy frecuente	Frecuente	Total
A	Pruebas orales	10	35	45
B	Pruebas escritas	45	45	90
C	Ensayos	10	27,5	37,5
D	Pruebas de libro abierto	10	40	50
E	Exposiciones	20	45	65
F	Trabajos de consulta	27,5	47,5	75
G	Mesas redondas	5	20	25
H	Sesiones grupales	17,5	42,5	60
I	Experimentación	15	25	40
J	Investigaciones	17,5	45	62,5

Fuente: Esta investigación.

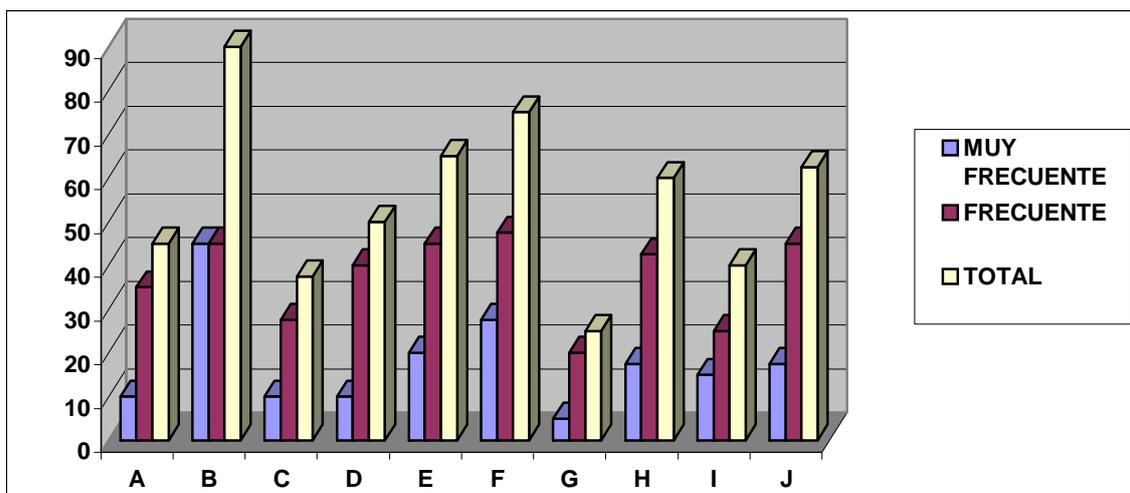


Figura 29. Aplicación tipos de evaluación según docentes

Al comparar estos resultados con los obtenidos de los estudiantes se observa que existe un distanciamiento considerable en su frecuencia de utilización. En la Tabla 33 se puede apreciar mejor esas diferencias

Tabla 33. Comparación tipos de evaluación según docentes y estudiantes

Tipo de evaluación	Estudiantes	Docentes	Diferencias
Investigaciones	38,45	62,5	24,05
Sesiones grupales	31,6	60	28,4
Pruebas de libro abierto	13,76	50	36,24
Pruebas orales	25,36	45	19,64
Ensayos	39,14	37,5	1,64
Mesas redondas	20,4	25	4,6
Experimentación	24,86	40	15,14

Fuente: Esta Investigación.

Tal cómo puede apreciarse, las investigaciones, sesiones grupales, pruebas de libro abierto y pruebas orales en la mayoría de programas, cómo medio de evaluación, tienen una baja frecuencia de utilización según apreciación de

estudiantes, lo cual se opone a lo dicho por los docentes generándose una contradicción.

Según Hugo Cerda Gutiérrez, la mayoría de las pruebas que se utilizan para evaluar procesos, conocimientos, actitudes, opiniones y actividades en la Educación , pertenecen a las técnicas escritas. Las razones son obvias: economía de tiempo, mayor libertad en las respuestas, menor riesgo de distorsiones, posibilidad de estandarizarlas y codificarlas.⁴⁹

Si bien es cierto existe una marcada tendencia a utilizar técnicas escritas de evaluación, dentro de las cuales están las de opción o selección múltiple, cuestionarios, tests y pruebas de ensayo; también es cierto que el proceso de evaluación se procura combinar con técnicas orales y de observación quizá buscando con ello que las respuestas tengan más significación. Es así cómo en Ciencias Naturales, Agronomía e Ingeniería de Producción Acuícola existe una marcada tendencia a utilizar la experimentación e investigación (observación), mientras que en Derecho las pruebas orales son muy utilizadas.

⁴⁹ CERDA GUTIERREZ, Hugo. La Evaluación como experiencia total. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2000. p. 65

12.3 RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE TRANSPARENCIA Y EQUIDAD

A los estudiantes se les pregunta si las evaluaciones que se llevan a cabo en su programa obedecen a criterios de transparencia y equidad. En la Tabla 34 y Figura 30, aparecen los resultados obtenidos:

Tabla 34. Criterios de evaluación – Resultado general

Criterio	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S./N.R.
A Transparencia	30	63	4,7	2,3
B Equidad	21,8	69,5	6,5	2,2

Fuente: Esta Investigación

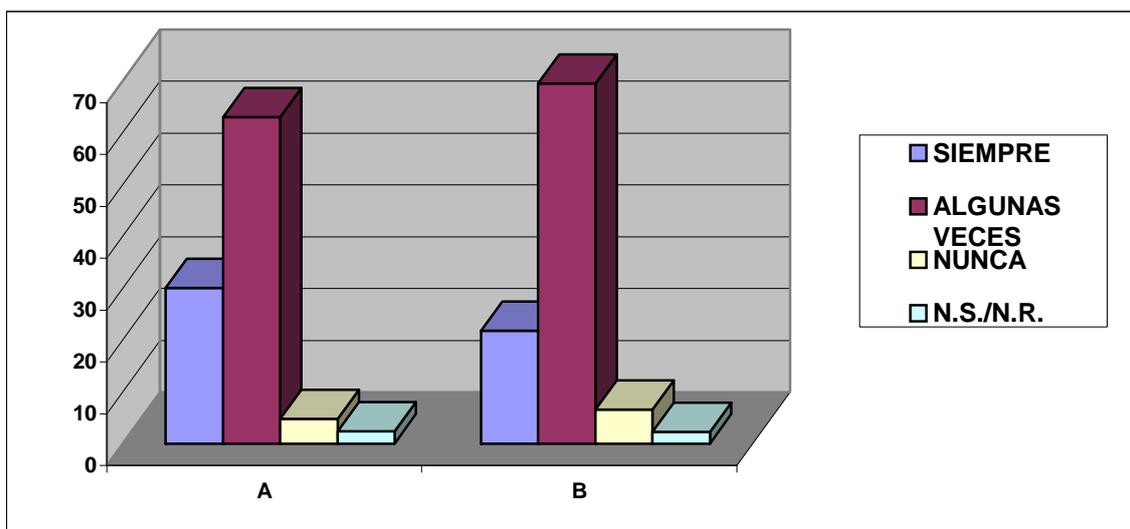


Figura 30. Criterios de evaluación – Resultado general

Esto indica que para la mayoría de encuestados sólo algunas veces son aplicados los criterios de transparencia y equidad. Para una mejor claridad se esboza en la Tabla 35 el análisis de los resultados obtenidos en cada programa teniendo en cuenta la respuesta siempre para darse una idea sobre lo que está ocurriendo en cada uno de esos programas.

Tabla 35. Criterios de evaluación por programas – Siempre

Criterio	A. Emp.	A. Ind..	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis	Ing. P.	L. Mús.	Mat.	Sociol	Totales
Transparencia	28	24,4	47,4	27	58,3	32,2	15,8	36,8	36,4	22,8	30
Equidad	23,2	14,1	44,7	23,8	33,3	25,4	7,9	23,7	21,2	10,5	21.8

Fuente: Esta Investigación.

De acuerdo a la opinión encontrada en los estudiantes, la mayoría consideran que no siempre existe transparencia y equidad en la evaluación que se les está aplicando. Notándose un mayor inconformismo en este sentido en los programas de Ingeniería de Producción Acuícola, Sociología, Ingeniería Agroindustrial, Derecho y Administración de Empresas, en los cuales se encuentra en mayor porcentaje que sólo algunas veces la evaluación responde a criterios de transparencia y equidad.

12.4 FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LAS TENDENCIAS DE EVALUACIÓN

Al preguntar a los estudiantes sobre la frecuencia de utilización de las tendencias de evaluación, se obtiene la Tabla 36 y Figura 31.

Tabla 36. Tendencias de evaluación – General

Tendencias	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Repetición de conocimientos	47,8	46,2	3,3	2,6
B Construcción de conocimientos	25,7	57,6	13,8	3
C Aplicación del conocimiento	29,5	57,8	9,6	3,1
D Formación en valores	18	52,7	26	3,3
E Cumplimiento de los compromisos pactados	28,8	61,3	6,3	3,7
F Otra	2,6	5,1	1,9	90,4

Fuente: Esta Investigación.

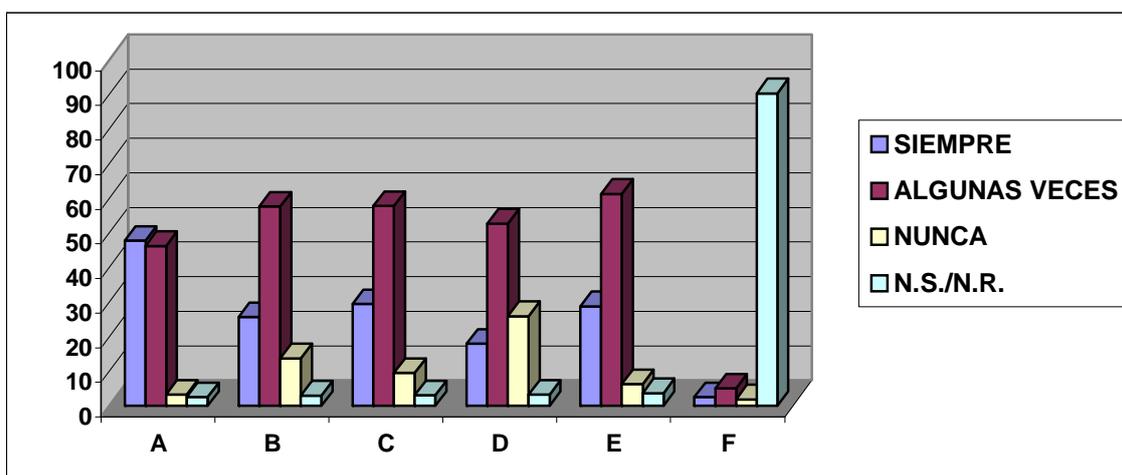


Figura 31. Tendencias de evaluación – General

Se observa que la mayoría de los estudiantes considera que algunas veces las tendencias de la evaluación son en su orden el cumplimiento de los compromisos pactados, aplicación del conocimiento, construcción de conocimientos, formación en valores y repetición de conocimientos.

La menor frecuencia de utilización de las tendencias se obtiene en la formación en valores, con apenas un 18% y la mayor tendencia según los encuestados es que consideran la evaluación cómo una repetición de conocimientos con el 47.8%

La Tabla 37, sintetiza lo expresado por los estudiantes en cada programa al preguntarles sobre la frecuencia de aplicación de las diferentes tendencias que se señalan. Los porcentajes que se muestran corresponden a la respuesta de siempre.

Se observa que para la mayoría la evaluación tiende a la repetición de conocimientos, siguiéndole la aplicación del conocimiento, la construcción de conocimiento y el cumplimiento de los compromisos pactados. Apenas un promedio del 18% afirma que la tendencia es la formación en valores.

Tabla 37. Tendencias de evaluación

Tendencia	A. Emp.	A. Ind..	C.N.	Der.	I. Agr.	I. Sis	Ing. P.	L. Mús.	Mat.	Sociol	Totales
Repetición de conocimientos	56,1	51,3	26,3	70,6	37,5	33,9	39,5	28,9	27,3	43,9	47.8
Construcción de conocimientos	23,2	19,2	50	11,1	41,7	23,7	18,4	42,1	45,5	31,6	25.7
Aplicación del conocimiento	22	21,8	39,5	19	41,7	33,9	28,9	47,4	60,6	28,1	29.5
Formación en valores	18,3	16,7	42,1	10,3	16,7	10,2	7,9	18,4	33,3	26,3	18
Cumplimiento de los compromisos pactados	25,6	26,9	21,1	28,6	45,8	27,1	21,1	36,8	39,4	29,8	28.8
Otra	2,4	2,6	1,4	0,8	4,2	5,1	0	7,9	3	3,4	2.6

Fuente: Esta Investigación.

En Derecho se destaca que en un porcentaje importante, el 70,6% la tendencia principal es la repetición de conocimientos, lo siguen en su orden Administración de Empresas con el 56,1%, Ingeniería Agroindustrial con el 51,3% y Sociología con el 43,9%. Entre todos los programas se destaca que para Ciencias Naturales la principal tendencia es la formación en valores, mientras que para Agronomía es el cumplimiento de los compromisos pactados. En cuanto a la construcción de conocimientos, el programa que le asigna su principal tendencia es Ciencias Naturales con el 50%, las Licenciaturas en Matemáticas con el 45.5%, Música con el 42,1% y Agronomía también sobresale con el 41,7%.

Llama mucho la atención el hecho de que siendo el Derecho una profesión de mucha proyección social en donde los valores deben predominar, apenas un 10.3% de los estudiantes de esta carrera opinan que la tendencia de la evaluación es la formación en valores. En este programa se obtiene un bajo porcentaje en la tendencia de la construcción de conocimientos con apenas un 11.1%. En Ingeniería en Producción Acuícola la tendencia de formación de valores únicamente alcanza el 7.9%.

Esta misma pregunta se formuló a los docentes. Sus respuestas aparecen en la Tabla 38 y Figura 32.

Tabla 38. Tendencias de la evaluación según docentes

Tendencias	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S./N.R.
A Repetición de conocimientos	7,5	77,5	10	5
B Construcción de conocimientos	77,5	22,5	0	0
C Aplicación del conocimiento	77,5	20	0	2,5
D Formación en valores	67,5	32,5	0	0
E Cumplimiento de los compromisos pactados	67,5	27,5	0	5
F Otra	10	2,5	0	87,5

Fuente: Esta Investigación.

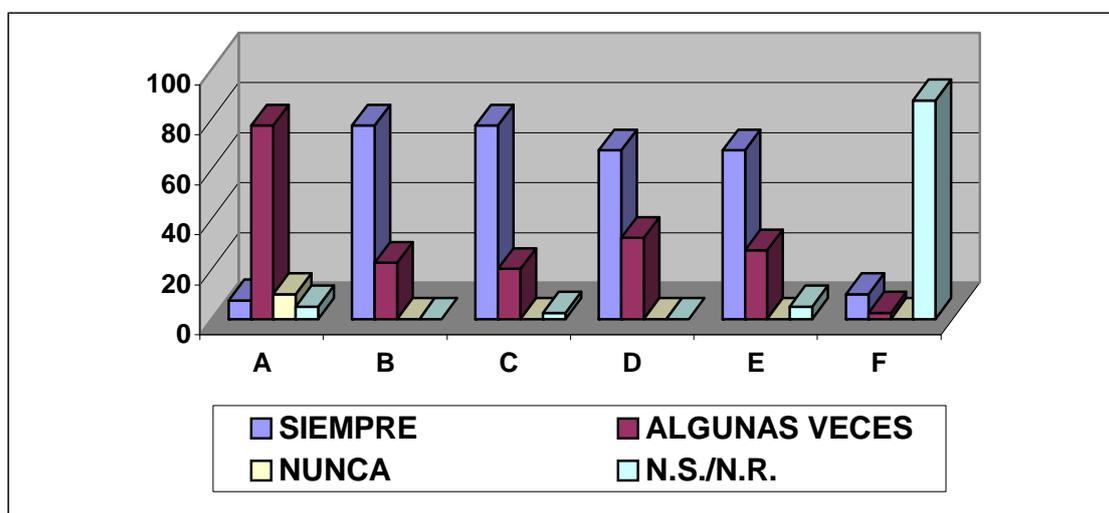


Figura 32. Tendencias de la evaluación según docentes

Se aprecia la gran contradicción que existe entre lo expresado por los estudiantes y los docentes. Mientras para los primeros la tendencia en formación de valores llega apenas a un 18%, para los profesores representa el 67.5%. Igual comportamiento se observa al referirse a las demás tendencias.

12.5 GRADO DE IMPORTANCIA DE LOS PROPÓSITOS DE EVALUACIÓN

Con relación a los propósitos de evaluación los estudiantes de la Universidad de Nariño consideran importante el desarrollo de habilidades con un alto porcentaje (69.1%) siendo el programa de Administración de Empresas el que considera este propósito de mayor importancia (80.5%) y el programa de Ingeniería Agronómica el de menor importancia (58.3%).

El propósito que sigue en importancia es el de formación en valores (61.4%), el programa que le da mayor importancia a este propósito es Ciencias Naturales (89.5%) y el programa que le asigna menor importancia es Ingeniería de sistemas (49.2%).

El propósito alcance de objetivos ocupa el tercer lugar en importancia (59.5%) y el más alto porcentaje se encuentra en el programa de Ingeniería Agronómica (75.0%). Y el programa para el cual tiene menor importancia es Ciencias Naturales (39.5%).

La obtención de calificaciones tiene poca importancia para todos los programas (19.4%) mayor importancia le asigna a este propósito Ingeniería Agronómica (37.5%) y Administración de Empresas lo considera muy poco importante (9.8%).

Ver Tablas 39 y 44; y Gráficas 33 y 35. Tabla 40.

Tabla 39. Importancia de los propósitos de evaluación – General

Propósitos	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia	N.S/N.R
A Alcance de objetivos	59,5	34,7	3,7	0,2	1,9
B Desarrollo de habilidades	69,1	25,5	3,3	0,3	1,8
C Formación en valores	61,4	27,7	7,2	1,7	2
D Obtención de calificaciones	19,4	42,4	28,3	7,3	2,6

Fuente: Esta Investigación

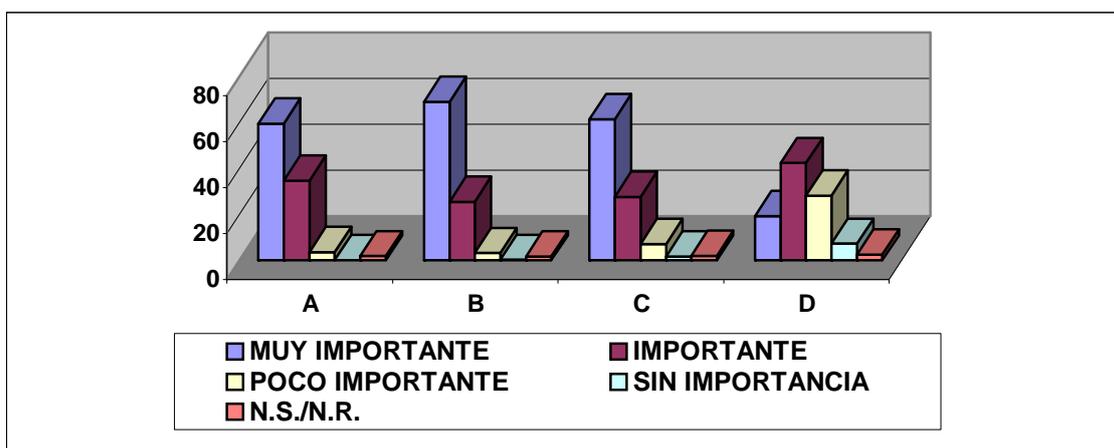


Figura 33. Importancia de los propósitos de evaluación – General

Tabla 40. Importancia de los propósitos de evaluación – Respuesta siempre

Instrumento	A. Emp.	A. Ind.	C.C.	Der.	I. Agr.	I. Sis	L. Mús	Mat.	Sociol
Alcance de los objetivos	67,1	62,8	39,5	53,2	75,0	59,3	65,8	60,6	66,7
Desarrollo de habilidades	80,5	73,1	73,7	61,9	58,3	72,9	71,1	63,6	66,7
Formación de valores	57,3	59,0	89,5	62,7	62,5	49,2	71,1	69,7	57,9
Obtención de calificaciones	9,8	11,5	15,8	23,8	37,5	16,9	13,2	36,4	22,8

Fuente: Esta Investigación.

Tabla 41. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – General

Propósitos	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Alcance de objetivos	20,8	74,9	2,4	1,9
B Desarrollo de habilidades	10,1	73,8	14	2,1
C Formación en valores	12,2	57,8	27,7	2,3
D Obtención de calificaciones	75	22	0,7	2,3

Fuente: Esta Investigación.

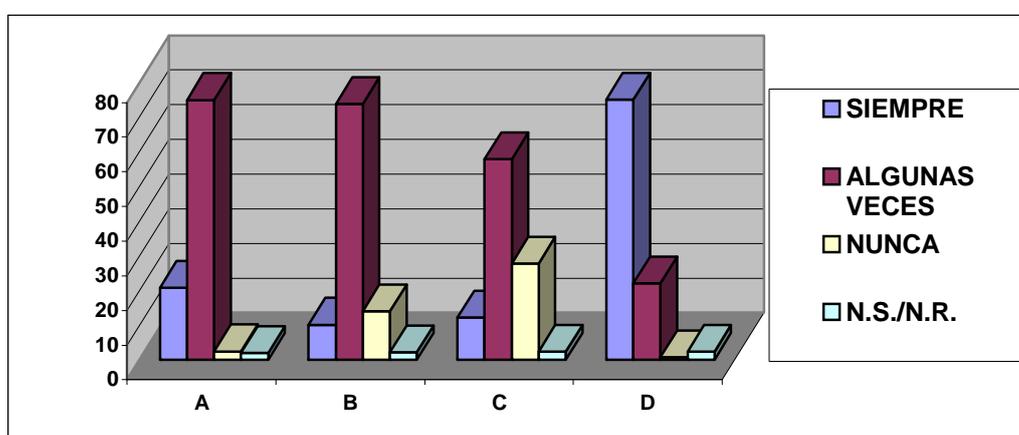


Figura 34. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – General

Tabla 42. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación – Siempre

Instrumento	A. Emp.	A. Ind.	C.C.	Der.	I. Agr.	I. Sis	L. Mús	Mat.	Sociol
Alcance de los objetivos	17,1	17,9	23,7	12,7	45,8	23,7	23,7	27,3	31,6
Desarrollo de habilidades	11,0	10,3	26,3	4,8	16,7	1,7	18,4	18,2	5,3
Formación de valores	11,0	9,0	36,8	9,5	20,8	0,0	10,5	27,3	17,5
Obtención de calificaciones	84,1	74,4	63,2	77,0	70,8	84,7	63,2	78,8	64,9

Fuente: Esta Investigación.

Tabla 43. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos de la evaluación –
Algunas veces

Instrumento	A. Emp.	A. Ind.	C.C.	Der.	I. Agr.	I. Sis	L. Mús	Mat.	Sociol
Alcance de los objetivos	78,0	78,2	76,3	82,5	50,0	74,6	68,4	66,7	63,2
Desarrollo de habilidades	73,2	67,9	65,8	71,4	79,2	86,4	71,1	75,8	78,9
Formación de valores	63,4	55,1	50,0	53,2	54,2	45,8	65,8	57,6	64,9
Obtención de calificaciones	14,6	24,4	36,8	17,5	29,2	15,3	28,9	18,2	29,8

Fuente: Esta Investigación.

En cuanto a la frecuencia con que se cumplen los propósitos en la Universidad de Nariño se encuentra que la mayor frecuencia la presenta la obtención de calificaciones (75.0%). Así mismo los estudiantes encuentran otro propósito de alta frecuencia el alcance de objetivos (20.8%). No así la formación de valores (12.2%) y desarrollo de habilidades (10.1%) que tienen un bajo porcentaje. Cabe resaltar que fue muy alta la respuesta algunas veces donde el más alto registro lo tiene alcance de objetivos (74.9%) seguido de desarrollo de habilidades (73.8%).

El propósito formación en valores en la respuesta algunas veces presenta el más bajo porcentaje (57.8%).

Se ratifica que el propósito de mayor importancia para los estudiantes es el desarrollo de habilidades seguido de la formación en valores y el alcance de objetivos y la menor importancia le asignan a la obtención de calificaciones .

La frecuencia más alta con que estos propósitos se cumplen en la Universidad es asignada a la obtención de calificaciones seguida de alcance de objetivos y con

baja frecuencia desarrollo de habilidades y la de menor frecuencia formación de valores .

Tabla 44. Importancia de los propósitos de la evaluación según docentes

Propósitos	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia	N.S/N.R
A Alcance de objetivos	47,5	50	0	0	2,5
B Desarrollo de habilidades	57,5	37,5	2,5	0	2,5
C Formación en valores	62,5	35	2,5	0	0
D Obtención de calificaciones	2,5	40	52,5	5	0

Fuente: Esta Investigación.

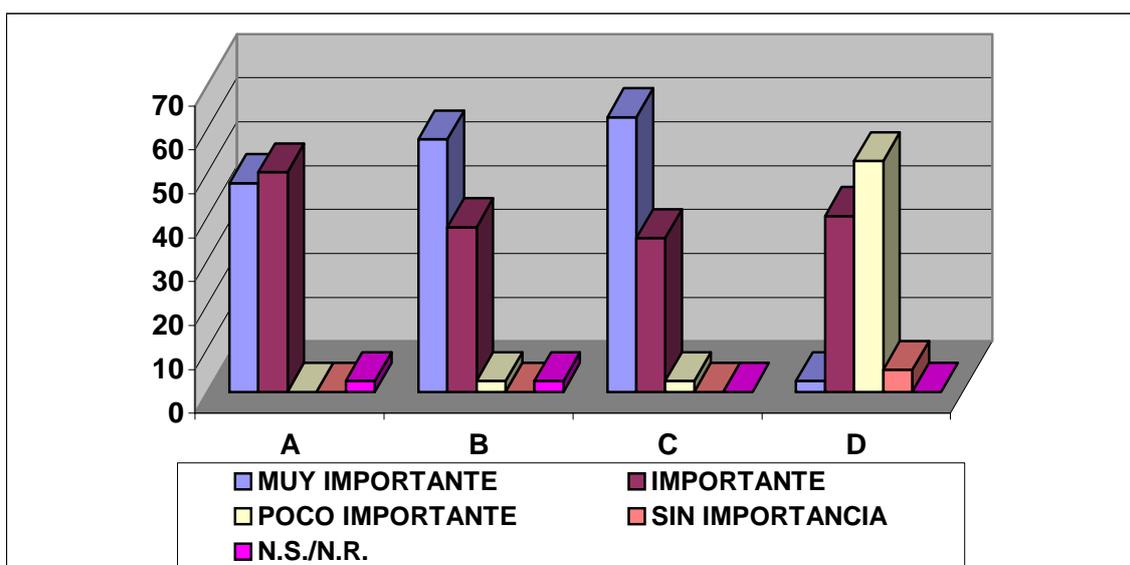


Figura 35. Importancia de los propósitos de la evaluación según docentes

Tabla 45. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos según los docentes

Propósitos	Siempre	Algunas veces	Nunca	N.S/N.R
A Alcance de objetivos	45	52,5	0	2,5
B Desarrollo de habilidades	35	62,5	0	2,5
C Formación en valores	35	62,5	2,5	0
D Obtención de calificaciones	42,5	50	5	2,5

Fuente: Esta Investigación.

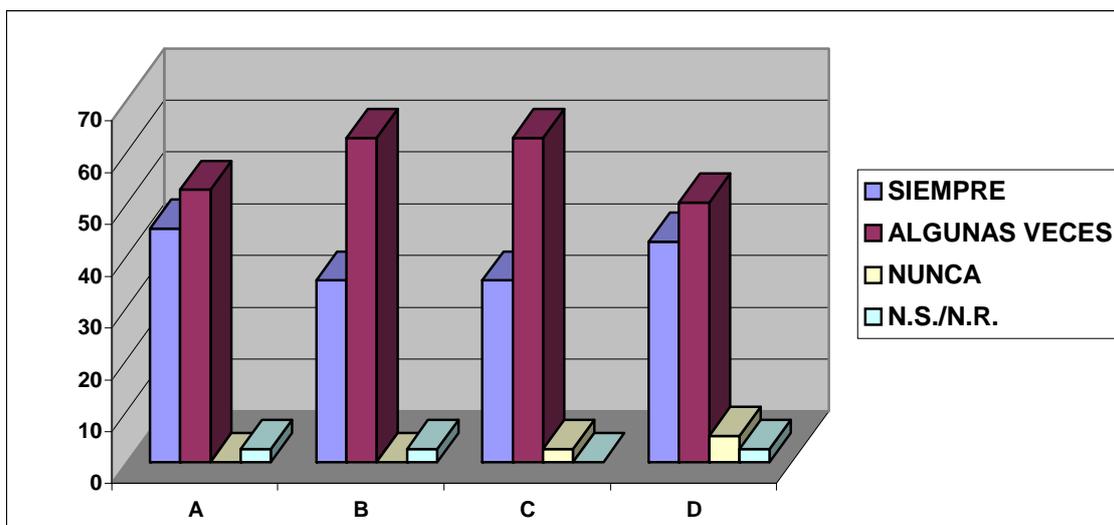


Figura 36. Frecuencia de cumplimiento de los propósitos según los docentes

En las encuestas realizadas a los docentes se ha encontrado un pequeño porcentaje de los encuestados considera que la obtención de calificaciones es muy importante (2.5%), y un buen porcentaje considera que es importante la formación en valores (62.5%).

Los propósitos considerados de poca importancia son el alcance de objetivos (50%), desarrollo de habilidades (37.50%) y formación en valores (35.0%); además, teniendo en cuenta la frecuencia la obtención de calificaciones presenta el (5.0%) y la formación en valores (2.5%).

Es de señalar que los porcentajes más altos se presentan en la categoría algunas veces donde la más alta frecuencia es para la formación en valores (62.5%) y el desarrollo de habilidades seguido del alcance de objetivos (52.5%) y la obtención de calificaciones (50.0%). Esto permite observar a total discrepancia que tienen

los estudiantes con los docentes en cuanto a la importancia que le asignan a los propósitos entre tanto los primeros consideran importante la formación en valores los otros consideran importante la obtención de calificaciones. Se nota discrepancia en cuanto a la frecuencia de cumplimiento de estos propósitos ya que los docentes le asignan alta frecuencia a la formación de valores seguida de obtención de calificaciones y el estudiante le asigna alta frecuencia a la obtención de calificaciones y al alcance de objetivos.

Se nota con facilidad por su gran diferencia porcentual, la poca importancia que le asignan los estudiantes a la obtención de calificaciones. Los docentes al igual, le atribuyen gran importancia a la formación en valores, seguida del desarrollo de habilidades y poca importancia a la obtención de calificaciones. Esto nos permite determinar, que los dos grupos encuestados le dan importancia semejante a los propósitos identificándose entre ellos y con lo que propone la universidad en su marcos.

En cuanto al aspecto del cumplimiento de los propósitos, los estudiantes consideran que la mayor frecuencia de cumplimiento se da para la obtención de calificaciones dentro de la respuesta siempre y la más baja frecuencia la presenta el desarrollo de habilidades seguido de la formación en valores. En lo expresado por los docentes se encontró que la frecuencia más alta la presenta el alcance de objetivos seguido de la obtención de calificaciones, en cambio el desarrollo de habilidades presenta la más baja frecuencia. Estas dos respuestas presentan semejanza en cuanto a los propósitos que se cumplen siempre, pero grandes

diferencias en porcentajes, lo que nos permite resaltar que la evaluación en la universidad cumple siempre con el propósito de obtención de calificaciones y en más baja frecuencia el alcance de objetivos y sólo algunas veces cumple con los propósitos desarrollo de habilidades y formación en valores.

Esto nos deja un interrogante, por qué si los dos grupos encuestados consideran de importancia en evaluación los propósitos desarrollo de habilidades y formación en valores lo que destacan en la opción algunas veces. Ver Tablas 41, 45; Figuras 34, 36; Tablas 42, 43.

12.6 RELACIÓN ENTRE TENDENCIAS EVALUATIVAS Y NECESIDADES Y EXPECTATIVAS

Para lograr este objetivo se plantea a los estudiantes cómo le gustaría ser evaluado en la Universidad de Nariño. De acuerdo al análisis realizado por el grupo de necesidades y expectativas, se establece que la mayoría de los estudiantes prefieren ser evaluados de manera teórico – práctica con un 33.97%, seguida de una evaluación formativa con el 30.21% y luego la continua con el 12.75%.

En el marco institucional de la Universidad de Nariño, se destaca dentro de los propósitos el desarrollo de habilidades, señalado cómo muy importante por los estudiantes con el 69.1%, lo cual está muy relacionado con las expectativas de los estudiantes, quienes esperan que la evaluación sea teórico - práctica en primer

lugar. Así mismo los estudiantes quisieran que la evaluación sea formativa, considerando el propósito en formación en valores cómo muy importante con el 61.4%; de igual manera los estudiantes eligen la característica formativa en la opción algunas veces con el 58.5%. En relación a la tercera expectativa de los estudiantes acerca de la evaluación señalan la característica continua que comparando con lo que actualmente se aplica coincide en el tercer lugar de la respuesta siempre con un 19.5%.

Los estudiantes consideran de menor importancia tanto el alcance de objetivos cómo la obtención de calificaciones, coincidiendo con la opinión de los docentes quienes le atribuyen la menor importancia a estos dos aspectos.

Respecto a la frecuencia mayoritaria con que la evaluación se aplica los estudiantes destacan en la opción siempre la característica acumulativa con el 63% y en la opción algunas veces consecuenta 65.1%, sistemática 62% y permanente 61.3%.

En cuanto a los propósitos los estudiantes señalan en primer lugar la obtención de calificaciones con el 75%, seguida por la opción algunas veces alcance de objetivos con el 74.9% y el desarrollo de habilidades con el 73.8%, encontrando que la formación en valores se percibe por parte de los estudiantes con una baja frecuencia.

Por su parte los docentes consideran que las características que presenta la evaluación que se aplica actualmente son consecuente 75%, formativa 72.5% y permanente 72.5%.

En cuanto al cumplimiento de los propósitos corresponde al alcance de objetivos 45% y obtención de calificaciones 42% con la mayor frecuencia elegida por los docentes, mientras que el desarrollo de habilidades y la formación en valores presentan una mínima frecuencia.

13. EJERCICIO DE LA DOCENCIA

13.1 PRIMER OBJETIVO

Identificar las características de la propuesta institucional para la formación en aspectos cómo la convivencia democrática

Al respecto es importante remitirse al análisis efectuado en el Marco Teórico, en donde en forma detallada se describe en términos de la legislación vigente y el Plan Marco de Desarrollo Institucional la propuesta de la Universidad de Nariño para la formación en aspectos cómo la convivencia democrática.

En síntesis la propuesta institucional construye su sentido a través de la formación de actitudes y valores humanos, en la práctica social del conocimiento y la Relación Universidad – Nación - Región.

En la formación de actitudes y valores humanos, la Universidad hace propios tanto los valores universales, necesarios para la comprensión y la convivencia pacífica, cómo 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.

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 contemporaneidad.

En la encuesta aplicada a los estudiantes de pregrado de la Universidad, en relación con los propósitos de la Educación en la misma, se observa que en términos generales los estudiantes desconocen que el propósito prioritario, se remite a la formación de actitudes y valores humanos; además resulta interesante que en programas como: Derecho y Ciencias Políticas, Matemáticas e Ingeniería Agropecuaria, se ha entendido que el propósito prioritario se remite a reproducción y acumulación de conocimientos; esta contraposición en los resultados obtenidos, deja entrever que no existe un conocimiento preciso y claro de la propuesta institucional en materia de los propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño. Ver Figura 37.

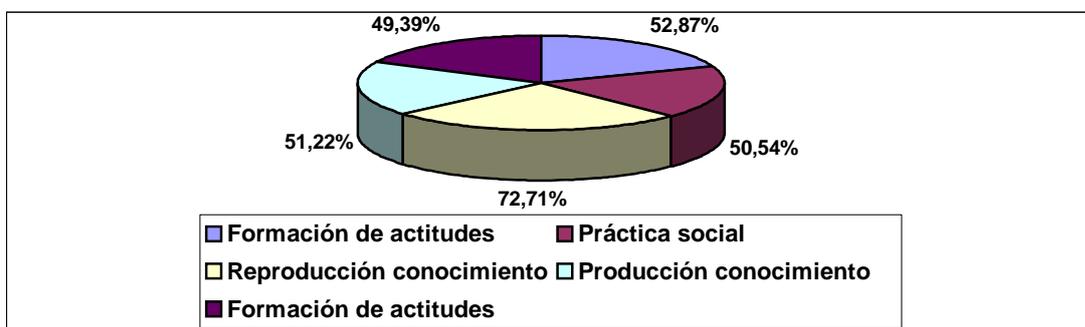


Figura 37. Propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño

13.2 SEGUNDO OBJETIVO

Identificar cuáles son las necesidades y expectativas de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Nariño en relación con las actitudes de sus docentes en su ejercicio.

Partiendo del presupuesto teórico, de que la Educación impartida en los estamentos educativos se concibe cómo un proceso encaminado a la formación de seres humanos íntegros, con coherencia entre el conocimiento y/o saberes adquiridos y su desempeño humano frente a la sociedad, y con el reconocimiento de que el conjunto de necesidades y expectativas que traen consigo los estudiantes, son aspectos relevantes, que de manera directa o indirecta están influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la aplicación de una encuesta se investiga sobre cuales son las necesidades y expectativas de los educandos de la Universidad de Nariño y estas responden a procesos motivacionales intrínsecos o extrínsecos, según atiendan a intereses personales y ejercicio de capacidades o a un tipo de motivación que se crea por factores externos.

La encuesta aplicada investiga sobre actitudes esperadas y presentes en el ejercicio de la docencia con el propósito de establecer qué actitudes de los docentes permiten una formación para la convivencia democrática, las preguntas formuladas fue: ¿ Frente al ejercicio de la Docencia, cuál considera Usted debe

ser la principal actitud de sus docentes en el ejercicio laboral? ¿ Usted encuentra esa actitud en sus docentes? (Ver preguntas 12 y 13 de la encuesta).

El resultado obtenido es el siguiente:

Los estudiantes opinan que las principales actitudes que esperan de sus docentes en su ejercicio deben ser, en orden descendente: el compromiso (28.90%), la responsabilidad (21,98%), el espíritu formativo (14.92%), además se citan otras como puntualidad, dinamismo, investigación. Ver Figura 38.

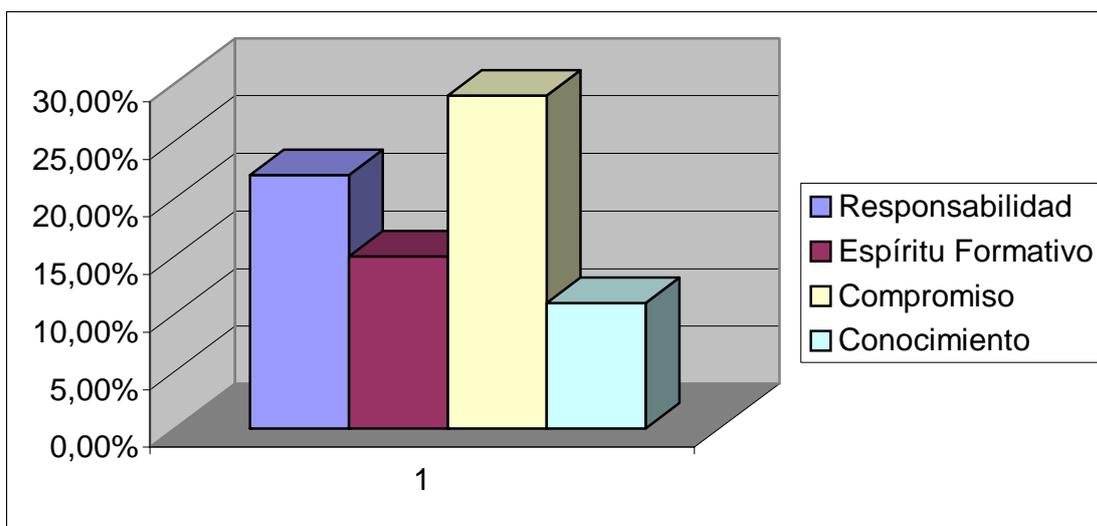


Figura 38. Actitudes esperadas en el ejercicio de la docencia

Sin embargo al ser interrogados los estudiantes, sobre si estas actitudes se encuentran en los docentes, el 31.80% manifestó que en Algunos, el 25.30% no la encuentra en ninguno y el 22.07% si las encuentra en el ejercicio de sus docentes.

Lo anteriores datos, permiten afirmar que las actitudes que esperan los estudiantes de la Universidad de Nariño por parte de sus docentes en su ejercicio, no se remiten a una mera transmisión de saberes y conocimientos, sino que éstas se relacionan íntimamente con aspectos formativos integrales de las personas cómo seres individuales y sociales. Las categorías más mencionadas para referirse a las actitudes son la responsabilidad, el espíritu formativo, el compromiso y el conocimiento. No obstante, es interesante observar que en los resultados generales los estudiantes necesitan y esperan que sus docentes sean personas comprometidas, responsables con espíritu formativo y con aptitud cognoscitiva.

Se observan los resultados por programa, es interesante precisar que a pesar de que la Propuesta Institucional se remite a una formación integral de profesionales que sean capaces de liderar procesos de cambio y que definan alternativas de solución frente a la problemática regional, nacional e internacional con criterios de sostenibilidad que les permita participar eficazmente en el campo de su profesión, sin salirse de los parámetros científicos y tecnológicos establecidos en el ámbito mundial, las expectativas estudiantiles frente al quehacer docente se remiten en un 70% a esperar que sus docentes sean personas comprometidas con su labor, el 20% (Ciencias Naturales y Administración de Empresas) espera que sean responsables y un 10 % (Ingeniería en Producción Acuícola) que sean aptas en sus conocimientos. Por otra parte, el 60% de los estudiantes manifiesta que las actitudes esperadas se encuentran en algunos docentes, el 30% no se encuentran

y apenas el 10% encuentra que la actitud esperada efectivamente está en la mayoría de los docentes. Ver Figura 39.

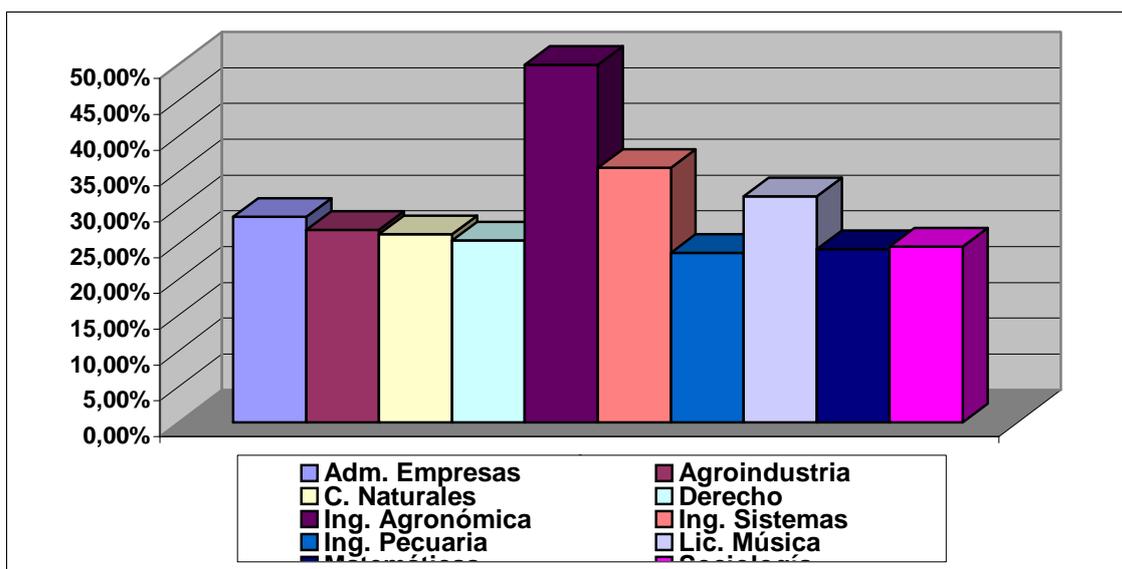


Figura 39. Compromiso

Un ejercicio docente no comprometido sin lugar a dudas afecta transversalmente cualquier Propuesta Institucional de formación integral, de ahí la importancia de propiciar condiciones que impliquen la unidireccionalidad entre la Propuesta institucional, el quehacer docente y las necesidades y expectativas estudiantiles, cómo un presupuesto para la formación para la convivencia democrática que supone el compromiso hacia el respeto del bien común e interés general.

13.3 TERCER OBJETIVO

Caracterizar las actitudes del ejercicio docente que posibilitan o dificultan la formación para la convivencia democrática

Con el fin de caracterizar las actitudes de los docentes en su ejercicio, la encuesta aplicada ausculta la dinámica de las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes con el fin de aproximarse a la identificación de las actitudes asumidas por las partes que favorecen o afectan una formación para la Convivencia democrática entendida está en el ejercicio de los postulados de participación, tolerancia, respeto por la diferencia, libertad, pluralismo..

La encuesta se aplica a los estudiantes de los diez programas de pregrado de la Universidad, por cuanto se considera, que para el caso de los docentes implica un autoconcepto que podía afectar la realidad. Las categorías seleccionadas se remiten a aquellas que política y socialmente contribuyen a un ejercicio democrático en las relaciones de convivencia y de ejercicio del poder, para tal efecto se consideran temas cómo la equidad, participación, consenso, tolerancia, ejercicio del poder, diálogo, crítica e interlocución.

Las categorías relacionadas se observan en los resultados de las temáticas que se abordan en el macroproyecto tales cómo: relaciones interpersonales, metodología, evaluación y componentes pedagógicos, con los siguientes resultados:

13.3.1 Relaciones Interpersonales. Desde el punto de vista de las expectativas, los estudiantes identifican cómo las principales características de las relaciones interpersonales con los docentes, en orden descendente de elección, las siguientes:

Respeto (29.26%), Amistad (19.50%), Confianza (9.47%), cordialidad (6.19%), diálogo, cooperación, equidad y honestidad. Ver Figuras 40 y 41.

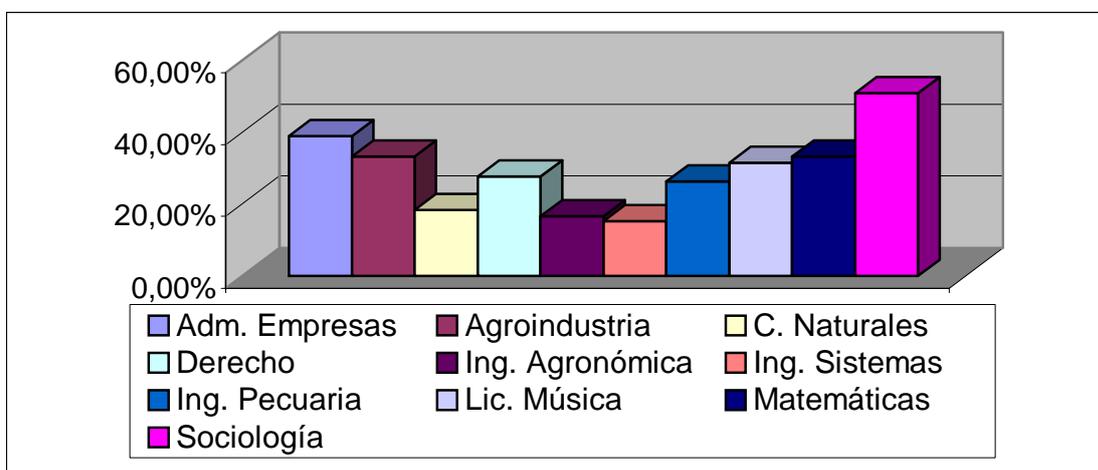


Figura 40. Principal característica esperada en las relaciones interpersonales (Respeto)

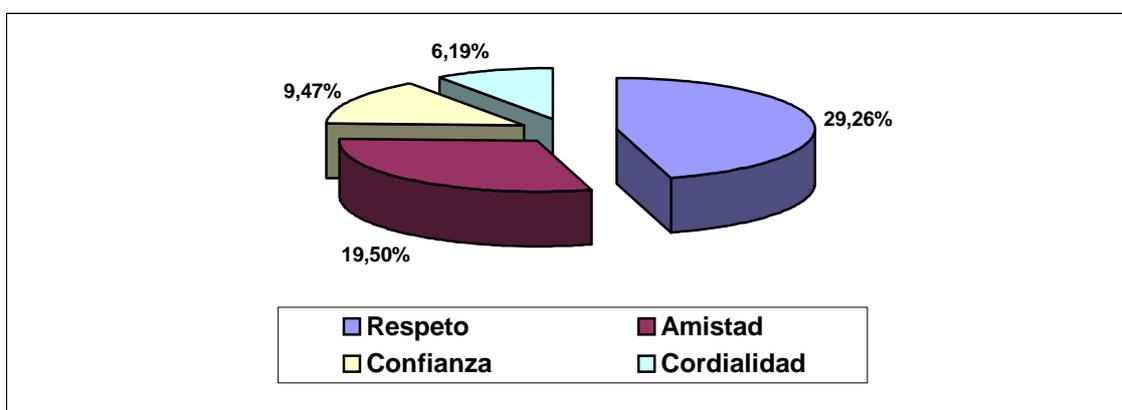


Figura 41. Características que los estudiantes esperan de las relaciones interpersonales con los docentes

En la Figura 42 se encuentra las cualidades que les gustaría encontrar en sus relaciones interpersonales con los docentes en orden de descendente de elección

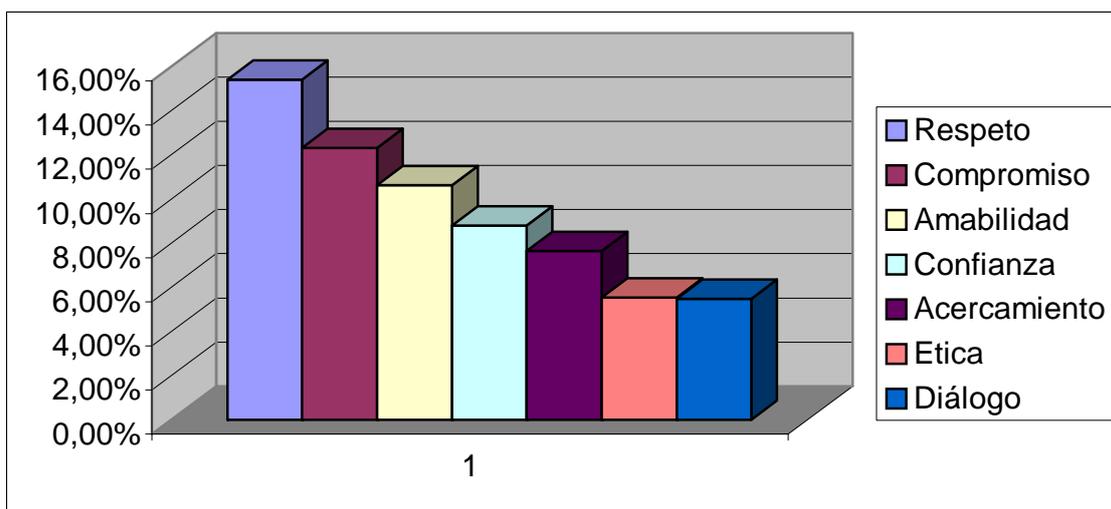


Figura 42. Cualidades que los estudiantes esperan de las relaciones interpersonales con los docentes

En cuanto a las actitudes negativas que con mayor frecuencia afectan las relaciones interpersonales entre los estudiantes y docentes, en orden descendente de elección están las siguientes:

Prepotencia (26.79%), Incomprensión (12.99%), favoritismo (11.57%), indiferencia (9.90%), irrespeto (5.62%). Las anteriores no excluyen la presencia de otras actitudes negativas que sin ser frecuentes o generalizadas, afectan las relaciones interpersonales. Ver Figuras 43, 44 y 45.

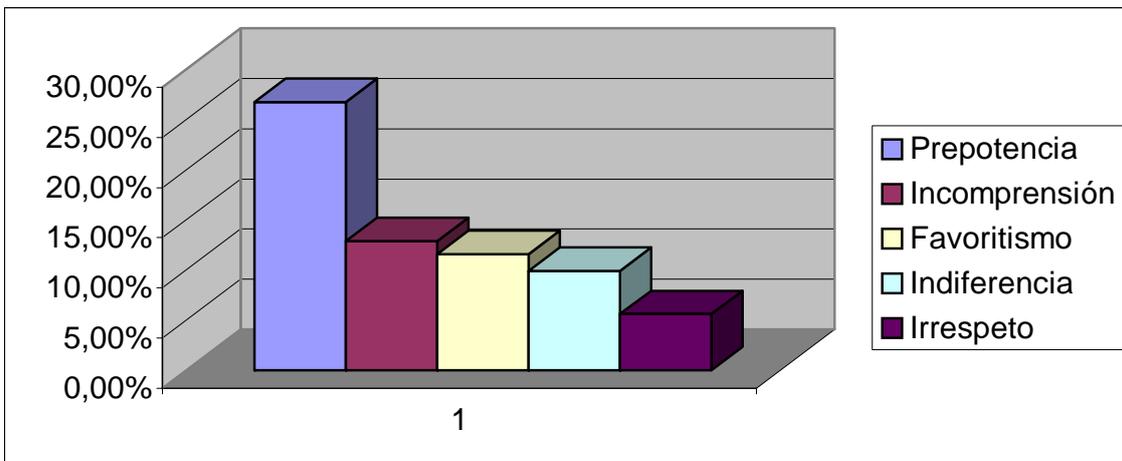


Figura 43. Actitudes negativas de los docentes

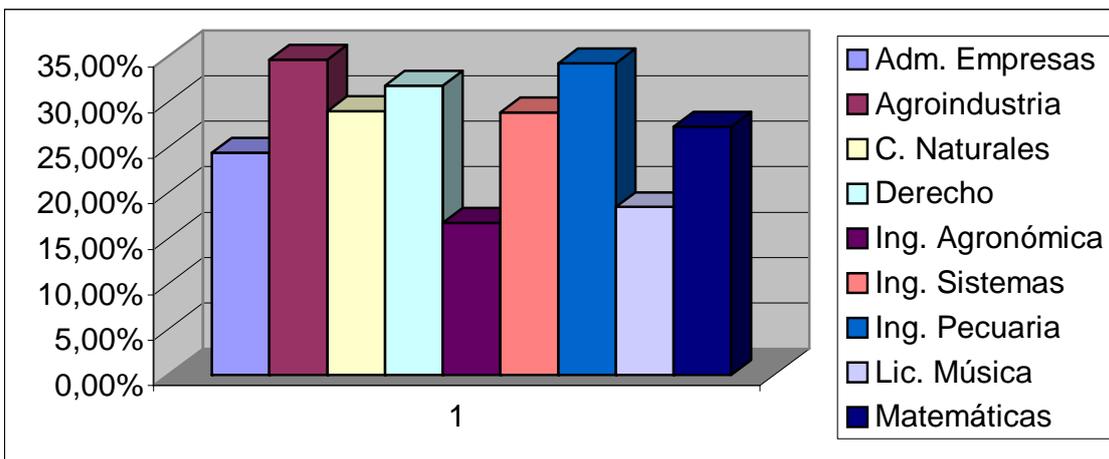


Figura 44. Prepotencia

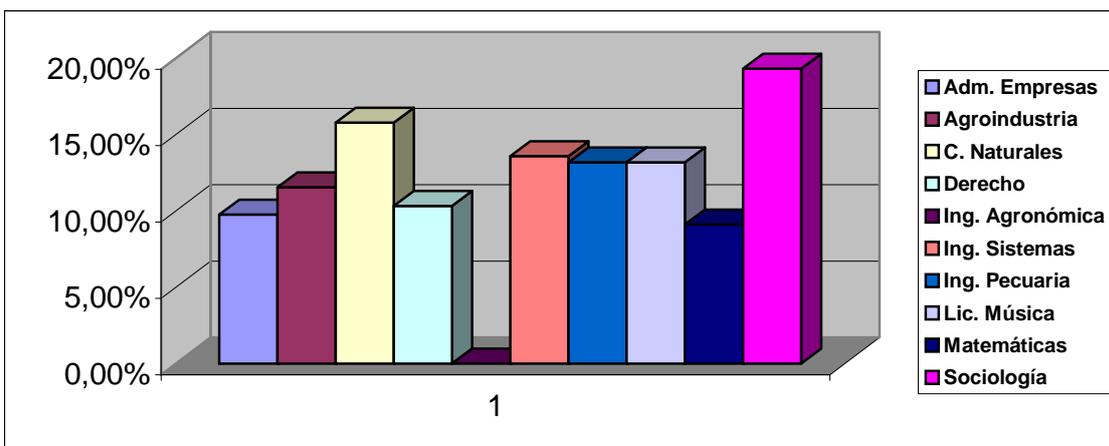


Figura 45. Favoritismo

Analizadas las categorías específicas de diálogo, equidad, opinión en la toma de decisiones, ejercicio de las relaciones de poder y espacios de debate reflexión y crítica se tiene los siguientes resultados:

En cuanto a equidad los programas de Administración de Empresas, Ingeniería Agro Industrial, Ciencias Naturales, Derecho, Ingeniería de Sistemas, Ingeniería de Producción Acuícola, Licenciatura en Música, Matemáticas y Sociología, existe una tendencia generalizada a unas relaciones inequitativas y de discriminación.

En los mismos programas antes relacionados, el ejercicio de poder en las relaciones interpersonales entre docente y estudiante se caracteriza por el autoritarismo y la desconfianza.

Los estudiantes con frecuencia recurren a la participación, no cómo el ejercicio de un derecho democrático, sino cómo una estrategia para atenuar las actitudes de discriminación y autoritarismo de los docentes, acompañadas de actitudes cómo la obediencia, la rebeldía o la indiferencia.

Además, en los programas relacionados, la tendencia es la de un diálogo relacionado con temas académicos, en casos cómo la Facultad de Derecho el diálogo afectado por las relaciones de autoritarismo por parte de los docentes se torna en monólogo, sólo algunos docentes de los programas proponen un diálogo basado en el respeto y la comprensión.

13.3.2 Componente Pedagógico. Al igual que en el tema anterior se considera las categorías de los postulados de la convivencia democrática como ejes transversales del proceso educativo, con el fin de identificar en qué aspectos y modalidades se presentan.

Del análisis de los resultados obtenidos en torno a los propósitos de la Educación se tiene que para los estudiantes el principal propósito es la reproducción y acumulación del conocimiento; posición contraria a la propuesta institucional que se fundamenta en la formación de actitudes y valores.

Esta afirmación por parte de los encuestados deja entrever la dicotomía existente entre lo ofertado en la Propuesta Institucional y la percepción de los estudiantes en su quehacer educativo.

13.3.2.1 Metodología. En cuanto a cómo debe ser la metodología empleada por los docentes en la Universidad el 26.02% de los estudiantes espera que sea participativa, el 23.50% práctica y el 16.75% dinámica, la mayoría de los estudiantes (58.41%) no encuentran esta característica.

En cuanto a los métodos utilizados por los docentes para la presentación de sus temáticas, se observa una estrecha relación entre las características de las relaciones interpersonales antes citadas y las metodológicas utilizadas, por cuanto se observa un marcado énfasis en la exposición oral en la mayoría de programas (70%) , no obstante, existen algunos programas como Matemáticas,

Licenciatura en Música e Ingeniería en Producción Acuícola en donde al parecer equilibran mejor sus metodología saliéndose del paradigma tradicional.

Teniendo en cuenta los postulados ejes de la convivencia democrática, la participación ha de entenderse en todas y cada una de las etapas del proceso educativo, con incidencia en el proceso de toma de decisiones. En el tema de metodología si bien la expectativa se remite a tener posibilidad de ejercer el derecho a la participación, ésta no se propicia cómo tendencia generalizada.

13.3.2.2 Contenidos

La selección de contenidos Programático, por lo general se hace por imposición del docente, del Comité Curricular o por selección de la Administración de la Universidad, excepcionalmente se define por concertación o por relación con el contexto. Ver Figura 46.

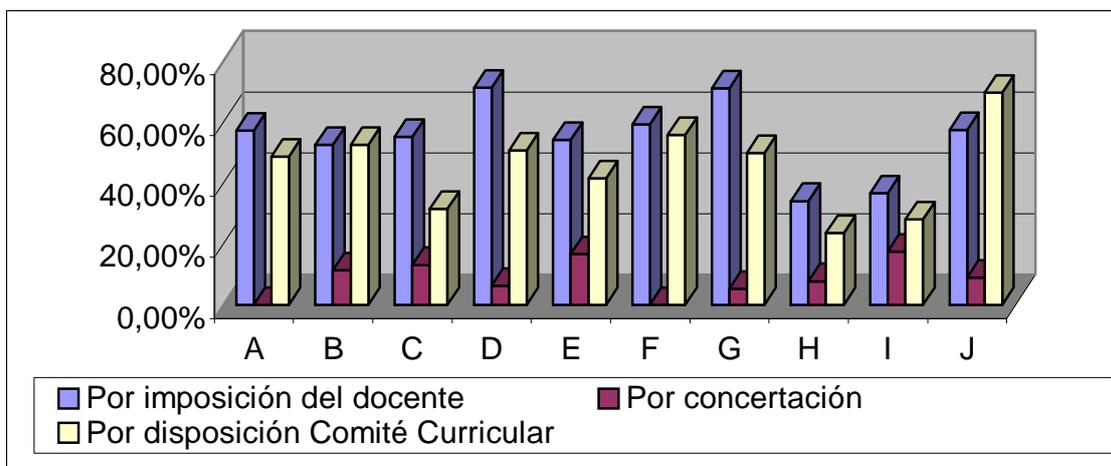


Figura 46. Selección de Contenidos

13.3.2.3 Evaluación. Sin lugar a dudas una de las temáticas de particular importancia es la de la evaluación, constituyéndose en eje central de las relaciones que se generan y desarrollan entre los actores alrededor de la enseñanza aprendizaje y de la producción de conocimiento.

Si bien la Propuesta Institucional en esta materia caracteriza a la evaluación cómo permanente, sistemática, acumulativa, objetiva, formativa y consecuente para efectos del presente estudio nos remitiremos a considerar las categorías de formativa y consecuente por su carácter cualitativo íntimamente ligado con el concepto de formación para la convivencia democracia:

- **Formativa**

Frente al carácter formativo de la evaluación, los estudiantes en su mayoría, consideran que algunas veces la evaluación reviste este carácter, entendiéndose cómo el respeto a la libertad de pensamiento y opinión del estudiante, a la retroalimentación del proceso de formación y al hecho de que no es memorística, referentes que se brindaron a los estudiantes para identificar esta característica.

- **Consecuente**

En la Universidad de Nariño los estudiantes encuentran que en general la evaluación que se aplica, algunas veces responde a los objetivos, estrategia

pedagógica y contenidos, parámetros que permiten identificar a la evaluación cómo consecuente.

Siendo ésta una de las características que permite relacionar los propósitos y alcance de la evaluación con los procesos formativos de los estudiantes es preocupante que en Agroindustria y Derecho los estudiantes señalan que nunca la evaluación es consecuente.

13.4 CUARTO OBJETIVO

Establecer la relación existente entre las actitudes de los docentes y las expectativas de los estudiantes y la propuesta institucional, en torno a la formación para la convivencia democrática

La propuesta institucional de Educación construye su sentido a través de la formación de actitudes y valores humanos, en la práctica social del conocimiento y la relación Universidad - Nación - Región.

En la Formación de actitudes y valores humanos, la Universidad hace propios tanto los valores universales, necesarios para la comprensión y la convivencia pacífica, cómo 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.

Las necesidades y expectativas de los estudiantes de diez programas de pregrado de la Universidad de Nariño, en torno a las características y actitudes esperadas de los docentes en su ejercicio, en las relaciones personales y en componentes pedagógicos como la metodología, la selección de contenidos, la evaluación, desarrollan, corresponden y guardan coherencia con los postulados de la convivencia democrática, sin embargo, los estudiantes enfatizan en algunos aspectos que se constituyen en ejes fundamentales para el desarrollo de los mismos, a saber: respeto, responsabilidad, compromiso, diálogo, participación, concertación.

Las características del ejercicio Docente en los programas de pregrado de la Universidad de Nariño, en torno a la formación para la convivencia democrática, como un criterio transversal del proceso educativo, fundada en los postulados enunciados en la Constitución Política y acogidos en la Propuesta Institucional, dejan entrever una dicotomía en el proceso educativo, por cuanto la tendencia mayoritaria no hace suyos los postulados democráticos de la propuesta constitucional e institucional, sin embargo existen algunos programas en donde se observa que el proceso educativo se esfuerza por desarrollar los postulados de acuerdo a lo propuesto por la Universidad.

La tendencia en las actitudes de los docentes en su ejercicio no es consecuente con la Propuesta Institucional y las necesidades y expectativas estudiantiles, no se propician comportamientos, relaciones y espacios que permitan un ejercicio efectivo de los postulados de la convivencia democrática (reconocimiento,

aceptación y respeto por la diferencia, la tolerancia, la crítica y el diálogo intercultural).

14. CONCLUSIONES

- El respeto y la amistad, se han considerado cómo dos condiciones motivacionales en el proceso enseñanza aprendizaje; sin embargo, en algunos Programas los niveles de satisfacción no cumplen con este comportamiento.
- Dentro de las características metodológicas esperadas por los estudiantes, se encuentra la necesidad de participación y aplicación, lo cual conlleva a un mayor dinamismo y articulación del fundamento teórico con la ejecución de estrategias propias de cada saber en un contexto específico. Sin embargo, estas expectativas no están cumpliéndose y por tanto requieren la implementación de acciones que mejoren el proceso.
- Los estudiantes buscan características del componente pedagógico que se enmarcan dentro de una metodología tradicional y sólo en algunos casos existe la expectativa de cambiarlo. Esto es contrario a los presupuestos planteados en esta investigación.
- Las diferencias entre las expectativas de los estudiantes frente a la evaluación no presentan un predominio. Por lo tanto, se espera que la evaluación sea teórico práctica y formativa.

- La principal necesidad de los estudiantes frente al ejercicio de la docencia, es encontrar en los docentes una actitud de compromiso en su desempeño. A pesar, de encontrar esta actitud en la mayoría, aún se encuentra un nivel de insatisfacción apreciable. Por lo tanto, es necesario fortalecer el nivel de compromiso al interior de la Institución.
- Las necesidades y expectativas de los estudiantes frente a los aspectos curriculares en la Universidad de Nariño, presentan un nivel de satisfacción medio, con una ligera tendencia positiva que no cumple con los propósitos generales de la Institución. Además, se debe hacer un análisis particular en algunos Programas donde los niveles de insatisfacción son altos.
- Las condiciones necesarias para generar una Democracia Participativa en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño, se ven disminuidas por las actitudes de discriminación, autoritarismo, desconfianza y preferencias asumidas por los docentes; generando a su vez en los estudiantes una obediencia por imposición, rebeldía e indiferencia; coartando de esta manera la autonomía, participación, democracia y libertad que todas las personas (estudiantes) necesitan para un desarrollo integral y mejoramiento de la calidad de vida dentro del proceso de formación profesional.

- La Convivencia en armonía entre estudiantes y docentes de la Universidad de Nariño no se desarrolla adecuadamente, puesto que, la intolerancia, el irrespeto, las preferencias, la valoración parcializada y las actitudes de antipatía y arrogancia; que responde a complejos de Superioridad por parte del docente, impiden una participación democrática activa, actuando desde la autonomía y logrando una formación integral, que permita tener actitudes para el aprendizaje de la convivencia social, por parte de los estudiantes.
- La Comunicación en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes es cerrada, puesto que ésta se gesta, mantiene y promueve, basándose en gran medida en temas académicos, apartándose de lo personal. El docente se convierte en el Interlocutor del estudiante debido a intereses particulares, no con el ánimo de fomentar el acercamiento y la coloquialidad entre ellos. Además los espacios de debate reflexión y crítica, se propician en su mayoría según metodología empleada, siendo la más usual la tradicional, basada preferentemente en exposiciones orales, que poco o nada promueven la producción de un pensamiento crítico fundamentado en las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas; igualmente no favorece la interacción entre ellos. Por ende las relaciones Interpersonales son de carácter formal.

- En relación con las necesidades y expectativas de los estudiantes en cuanto a respeto, confianza, diálogo, cordialidad y equidad son mínimamente satisfechas en los 10 programas analizados.
- Existe una gran mayoría de docentes universitarios que aparte de su formación profesional no poseen formación en pedagogía. Las metodologías utilizadas por los dos tipos de docentes son casi similares teniendo en cuenta que éstas fueron catalogadas como tradicionales, en transición e innovadoras. En los profesores con pedagogía se puede detectar una pequeña tendencia a la innovación que los diferencia del otro grupo de profesores pero esta diferencia no es marcada.
- En los estudiantes, el rendimiento académico se encuentra entre regular y bueno. Los promedios de calificaciones en los diferentes programas están entre 2.9 y 4.0. La tendencia de los rangos entre regular y deficiente en los promedios de notas deja notar que hay problemas en ciertos programas.
- Las necesidades y expectativas de los estudiantes dependen en gran parte de la naturaleza de sus áreas, las hay prácticas, teóricas donde la bibliografía es muy importante para ellos, las hay dinámicas, activas y de crítica y debate. Todas son necesidades que merecen se tengan en cuenta a la hora de hacer el plan de trabajo de la asignatura.

- Estas necesidades y expectativas en un pequeño porcentaje si se cumple o se cumplen en parte, pero en la gran mayoría no se cumplen. Los estudiantes esperan mucho del profesor con respecto a la manera cómo van a ser sus clases pero no lo han experimentado en la realidad, o lo han experimentado en una mínima cantidad.
- La investigación ha dado la muestra de que no hay una marcada relación, en primer lugar entre la preparación pedagógica o no pedagógica del docente y su metodología, y en segundo lugar tampoco hay una relación directa entre la metodología que utiliza el profesor y el rendimiento académico de los estudiantes. Existe un factor diferente que sería interesante investigarlo.
- Las expectativas de los estudiantes respecto a los propósitos son: aprender y ser buenos profesionales. Estas respuestas no son precisas, porque tanto el aprender, cómo el ser “buen profesional” abarca una serie de propósitos más allá de la reproducción y acumulación de conocimientos. Esto significa que las necesidades y expectativas de los estudiantes no se satisfacen plenamente, ya en la Universidad de Nariño, prima la reproducción y acumulación de conocimientos frente a la producción de pensamiento.
- En cuanto a los contenidos de las materias, los estudiantes, ingresan con la expectativa de encontrar una relación directa con la práctica y con las necesidades propias del contexto. La selección de contenidos se hace por

imposición del docente o de la Universidad, en muchos casos, sin ocuparse de la relación de éstos con el entorno.

- De igual manera se determina que los estudiantes esperan un método participativo, práctico y dinámico. Sin embargo, se estableció que predomina la exposición por parte del docente, lo cual es muestra de poca participación y de la aplicación de un enfoque pedagógico tradicional. No obstante, y en menor proporción, hay docentes que aplican un método diversificado, donde le dan participación al estudiante.
- En las relaciones pedagógicas docente - estudiantes, éstos últimos esperan encontrar docentes respetuosos, amistosos, comprometidos con el proceso educativo, que permitan el acercamiento de los estudiantes. Los docentes en su mayoría se muestran comprometidos con su que hacer, y dispuestos a acompañar y corregir a sus estudiantes en la búsqueda del conocimiento, con una actitud de comprensión, respeto y paciencia. Sin embargo, algunos profesores que se muestran indiferentes y en algunos casos hasta se burlan de las equivocaciones de los estudiantes.
- En general se tiene que las expectativas de los estudiantes no se cumplen satisfactoriamente en cuanto a propósitos, contenidos y metodología, y llenan mejor sus aspiraciones en cuanto a relaciones interpersonales.

- Los docentes de la Universidad tienen una actualización pedagógica teórica, esta cualidad no se revierte en la práctica docente porque termina aplicando una pedagogía tradicional basada en la reproducción y acumulación de conocimientos.
- En la Universidad de Nariño se observa que existe una tendencia hacia la reproducción y acumulación del conocimiento. lo cual refleja la nítida herencia de un postulado de la revolución industrial: la aplicación técnica de la ciencia a favor de la economía de consumo.
- Julián de Zubiría Samper afirma que la exposición oral se enmarca en el enfoque tradicional, al caracterizar este enfoque: La exposición oral y visual del docente es la única garantía del aprendizaje, el papel del docente es transmisor pasivo de un saber que otros han elaborado y el papel del estudiante es receptor igualmente pasivo sobre el cual se imprime los conocimientos y el saber se considera acabado y elaborado fuera de la institución educativa.
- La selección de contenidos Programático en un alto porcentaje, en todos los programas, se hace por imposición del docente, por disposición del Comité Curricular y por selección de la Administración de la Universidad. Y en muy baja proporción se definen por concertación o por relación con el contexto; ésto reafirma la tendencia hacia una pedagogía tradicional.

- Los estudiantes de la Universidad de Nariño reclaman una evaluación formativa que cumpla una función orientadora, integral y que además sea permanente y continua en donde se reconozca también el potencial afectivo, intelectual y social del estudiante; sin embargo siendo la valoración de resultados el objetivo final del proceso, la cual normalmente se realiza al finalizar cada una de las fases de aprendizaje, con el objeto de recoger información sobre el grado de consecución de los objetivos propuestos, para legitimar así la promoción del estudiante de un grado, ciclo o semestre a otro, la verdad es que la evaluación que predomina es la meramente sumativa.
- Se establece con esta investigación que no existe concordancia entre lo que esperan los estudiantes de la evaluación y lo que realmente se le ofrece, toda vez que según los tipos de evaluación que se están aplicando, en su mayoría son teóricos, como pruebas escritas, trabajos de consulta y exposiciones.
- Existe total coincidencia entre las propuestas de la Universidad y lo que los estudiantes aspiran a obtener de la evaluación; que consiste en que sea formativa y que permita la relación teórico-práctica. Esto se ratifica también por parte de los docentes encuestados.
- El análisis permite determinar una contradicción entre los lineamientos de la Universidad, el ejercicio del docente y las expectativas de los estudiantes.

- Esta investigación concluye que en la Universidad de Nariño predomina la tendencia de un modelo pedagógico tradicional con alguna mezcla de pedagogía activista y en muy baja proporción se comienza a dar pasos a una pedagogía conceptual. Así lo demuestran las distintas características de los propósitos, contenidos, métodos, relaciones interpersonales y evaluación.
- Como propósitos predomina la acumulación de conocimientos; los contenidos son impuestos por la universidad y el docente, en cuanto a metodología predomina la exposición oral, las relaciones interpersonales en la mayoría son positivas como de amistad, respeto, compromiso, acercamiento al estudiante; sin embargo, hay algunos rezagos de reacciones negativas como discriminación, autoritarismo, desconfianza, preferencias, arrogancia, complejo de superioridad, burlas que generan en el estudiante obediencia por imposición, rebeldía e indiferencia. La evaluación mide acumulación de conocimientos y tiene como único objeto la promoción de un semestre a otro.

15. RECOMENDACIONES

- La Universidad debe proporcionar las garantías mínimas necesarias para que el estudiante pueda obtener éxito en su formación social y profesional; garantías que tengan que ver con trato justo, participación, consenso, ética y valores.
- La relación docente – estudiante, más que una relación académica, debe ser una relación personal, en donde el respeto por las diferencias, el ejercicio de la autonomía sin entorpecer la libertad del otro y la autoridad impartida con moderación sin llegar al abuso de poder, permitan que estas relaciones se fortalezcan y puedan servir de modelo para mejorar las relaciones interpersonales de la comunidad Universitaria en general.
- En la comunidad educativa, el docente como orientador debe tener actitudes y comportamientos responsables y coherentes a lo expuesto en el Plan Marco Institucional, que propendan por la formación integral de hombres y mujeres con valores éticos y morales, que participen activamente en una democracia y desarrollen una convivencia social armoniosa en la institución Universitaria.

- Se sugiere el fortalecimiento de las áreas de humanidades, filosofía y artes, que coadyuven al esfuerzo de diseñar una formación más integral, para conseguir un futuro profesional con sensibilidades democráticas y sociales; conocedor de los problemas del entorno y dispuesto a cooperar en las soluciones.
- Se considera de vital importancia materializar a través de esfuerzos conjuntos (docentes – estudiantes) el diálogo horizontal contemplado en el Plan Marco Institucional , por medio de espacios que promuevan la interacción humana que permitan el intercambio de ideas, sentimientos, actitudes y valores que conlleven al crecimiento personal y profesional de los actores intervinientes.
- En cuanto a los propósitos, es conveniente que los docentes de la Universidad de Nariño, se desliguen un poco más de la reproducción y acumulación de conocimientos y tiendan a buscar en los estudiantes la formación de pensamiento.
- Hacer partícipe a los estudiantes en la selección de contenidos y adaptarlos al contexto de la Universidad y del estudiante.
- Diversificar el método en la forma de presentar los contenidos y no se abuse de uno en especial: la exposición oral.

- Evitar reacciones negativas ante los errores de los estudiantes, cómo burlas, indiferencias, irrespeto, intolerancia o asignar calificaciones bajas.
- Si se tiene en cuenta estas recomendaciones es posible salir de una pedagogía tradicional a una pedagogía moderna y conceptual.
- El Docente para estar a la altura de las nuevas exigencias evaluativas que surgen a partir de una visión más abierta, integral, formadora y crítica del proceso educativo, debe estar constantemente preparado.
- Es conveniente y urgente que el Docente aparte de estar cobijado de conocimientos técnicos, en su desempeño también debe conjugar disciplinas psicológicas, pedagógicas, éticas y humanas para que la evaluación deje de ser una instancia de poder, de autoridad y aún de estatus.
- El proceso de evaluación debe permitir mejoras en la formación, el restablecimiento de la confianza y el crecimiento individual y colectivo de quienes participan en el proceso formativo. La evaluación debe partir de acuerdos y generar compromisos entre los diversos participantes de la cultura formativa.
- Para que la evaluación sea útil a la sociedad y produzca una mejoría permanente se hace necesario no sólo que haya colaboración de todas las

personas implicadas, sino además que se realice cómo un medio de diagnóstico y ayuda para la mejora del sujeto evaluado.

- Hay que convencer a los docentes de que la única forma para que la evaluación sea útil a la sociedad y para que produzca una mejora permanente es que en primer lugar colaboren en ella todas las personas implicadas y en segundo lugar que se realice cómo un medio de diagnóstico y ayuda para la mejora del objeto evaluado; que sea en definitiva un medio generador de cultura evaluativa.
- En vista de eso se recomienda como propósitos tender a la formación del ser humano en el sentido amplio, formación de pensamiento crítico y en valores humanos, seleccionar los contenidos en relación con la práctica y de acuerdo a las necesidades del estudiante ubicado en el contexto; utilizar una metodología variada, innovadora y evitar abusar de un solo método, mantener las relaciones positivas con los estudiantes y despojarse de reacciones negativas; llevar a cabo una evaluación formativa, permanente donde se valoren distintos aspectos y actitudes del estudiante, de ésta forma se tendrá un ejercicio de la docencia de entrega y disposición al acompañamiento y búsqueda del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

BISCARETTI DI RUFFIA, Paolo. Derecho Constitucional Comparado. México: F.C.E., 1975.

BOBBIO, Norberto. Liberalismo y Democracia. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1993.

BORRERO, Alfonso. Simposio Permanente Sobre la Universidad. "Los Movimientos Estudiantiles Contemporáneos". Bogotá, 1983 -1984

BURGOS, Campo Elías. Fundamentos Generales del Currículo. Bogotá: Bedout, 1990.

CORNEJO, Miguel Ángel. Enciclopedia de la excelencia. México: Grijalbo, 1996.

DE ZUBIRIA, Julián. Los Modelos pedagógicos, Tratado de Pedagogía Conceptual 4. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 2000.

DE ZUBIRIA, Miguel y Julián. Pedagogía Conceptual.

DÍAZ ARENAS, Pedro Gustín. La Constitución Política Colombiana 1991. Bogotá: Temis, 1993.

Diccionario de la Educación. Editorial Océano

DIEZ y PÉREZ. Currículo y aprendizaje, Navarra, 1990.

Enciclopedia de la Educación "Didáctica General". Editorial Océano.

Enciclopedia de la Educación "Estrategias Metodológicas". Editorial Océano.

FERNÁNDEZ SOTELO, José Luis y Diego Fernando. La comunicación en las relaciones interpersonales. Ed. Trillas.

FLOREZ OCHOA, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill, 1995. 311 p.

FORNARI, A; "Política Liberadora Educación y Filosofía"., en Hacia una Filosofía de la liberación Latinoamericana. Buenos Aires: Bonum, 1973

FREIRE, P. Educao como Prática de Libertade, Paz e Tierra, Río de Janeiro, 1967.

FUKUYAMA; Francis. El fin de la Historia y el último Hombre. 2 ed. Planeta, 1993

GARCÍA GONZÁLEZ, Enrique y RODRÍGUEZ CRUZ, Víctor M. El Maestro y los Métodos de Enseñanza.

GIL TOVAR, Francisco. Iniciación a la Comunicación Social. Periodismo, Relaciones Publicas, Publicidad. Bogotá: Paulinas, 1978.

I.C.B.F. La Familia Primero. Prevención de Violencia Intrafamiliar. Cartilla. San Juan de Pasto: I.B.C.F., 2000.

ICFES. . Bases para una política de Estado en Materia de Educación Superior. Bogotá: INCFES, Marzo 17 de 2001.

JARAUTA, F. "Nota Prospectiva sobre el problema educativo Actual", en Revista de la Universidad del Valle. Cali. No 1, 2º, semestre de 1975.

LISCANO, Carmen C. Plan Curricular. Bogotá: USTA, 1993.

LOBO ARÉVALO, Nubia y otro. Psicología del Aprendizaje, Teorías, problemas y orientaciones educativas. Bogotá: USTA, 1990.

MEDOZA ARRIETA, Emigdio y DÍAZ LÁZARO, Carlos. Pedagogía y Didáctica. Aportes para Cualificar la Enseñanza.

MYERS, David G. Psicología social. 2 ed. Panamericana, 1991.

NERICI, Imideo, Hacia una didáctica General Dinámica. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

ONU . Proyecto de Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, octubre de 1998.

PARCOMUN. Democracia Local. Escuela para la Democracia y la Convivencia. Bogotá: PARCOMUN, Septiembre de 1994.

PARRA, Rodrigo. Los Maestros Colombianos; Bogotá: Plaza y Janes, 1986

RESTREPO, Acevedo Delfín . Hacia la Democracia la Paz, la vida Social. Bogotá: Grupo Editorial Andino, 1983.

ROZO ACUÑA, Eduardo. Instituciones Políticas y Teoría del Estado. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Bogotá, 1976.

SÁNCHEZ FAJARDO; Silvio. Las Gramáticas de la Universidad. Pasto: UNAR, Marzo 2000.

SATIR, Virginia. Relaciones humanas en el núcleo familiar. México: Pax, 1978.

SAVATER, Fernando. Las preguntas de la Vida. Barcelona: Ariel

VALERA ALFONSO, Orlando. Orientaciones Pedagógicas Contemporáneas.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario.. San Juan de Pasto: UNAR, Enero 1999.

UNIVERSITAS. Revista Trimestral Alemana de Letras, Ciencias y Arte. Junio de 1989.

USCÁTEGUI, Mireya y otro. Investigación y Pedagogía.

WOOLFOLK, Anita E. Psicología Educativa. 6 ed. México: Prentice May, 1995.

Anexo A. Encuesta a Estudiantes

UNIVERSIDAD DE NARIÑO ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA. ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La presente encuesta tiene una finalidad exclusivamente académica, cómo parte de la investigación que se adelanta dentro del trabajo de grado de la especialización en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño.

OBJETIVO. A partir de la información consignada en este instrumento se pretende hacer un análisis para determinar si los componentes del currículo responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

FECHA _____

PROGRAMA O CARRERA: _____

SEMESTRE _____

GENERO: M___ F___

1. Cite la principal característica de lo que usted espera sean las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes:

2. La característica anotada anteriormente considera usted se está cumpliendo cómo estudiante de su programa?

3. Mencione la principal cualidad que le gustaría encontrar en sus docentes en lo referente a las relaciones interpersonales con los estudiantes:

4. La cualidad anotada anteriormente se observa en la mayoría de sus docentes?

5. Frente a las relaciones interpersonales con los estudiantes, qué actitud negativa de sus docentes le ha afectado más. Explique brevemente su respuesta.

6. Qué entiende usted por metodología?

7. Cómo le gustaría que fuera la metodología empleada por sus docentes, mencione la principal característica e indique si se cumple o no.

Característica	Se cumple	No se cumple
_____	_____	_____

8. Qué entiende por evaluación?

9. Qué importancia tiene para usted la evaluación? Explique su respuesta

10. Cómo le gustaría ser evaluado por parte de sus docentes?

11. Cómo lo evalúan actualmente?

12. Frente al ejercicio de la docencia, cuál considera usted debe ser la principal actitud de sus docentes en el desempeño laboral?

13. Usted encuentra esa actitud en sus docentes?

14. Según Usted cuáles deberían ser los propósitos de la Educación en la Universidad de Nariño? Indique si se cumple o no:

Propósitos	Se cumple	No se cumple
a) Formación de actitudes y valores humanos	_____	_____
b) La práctica social del conocimiento	_____	_____
c) Reproducción y acumulación del conocimiento	_____	_____
d) Producción y creación del conocimiento	_____	_____
e) Formación de procesos de pensamiento	_____	_____

15.Cuál fue su principal expectativa de aprendizaje al ingresar a la Universidad.

Explique si se está cumpliendo.

Expectativa	Se cumple	No se cumple
_____	_____	_____

16. Qué espera con respecto a los contenidos temáticos ofrecidos por sus docentes en las diferentes asignaturas?

17. Los docentes fomentan el diálogo con sus estudiantes?

TODOS_____ ALGUNOS_____ NINGUNO_____

18. Mencione la principal característica que se presenta en el diálogo entre estudiantes y docentes

19. En las relaciones interpersonales los docentes tratan con equidad a todos los estudiantes?

TODOS_____ ALGUNOS_____ NINGUNO_____

POR QUE?_____

20. El docente tiene en cuenta su opinión en la toma de decisiones?

TODOS_____ ALGUNOS_____ NINGUNO_____

POR QUE?_____

21. De las siguientes actitudes, cuáles asume usted en las relaciones interpersonales con sus docentes?

ACTITUDES	CON TODOS	CON ALGUNOS	CON NINGUNO
Obediencia			
Rebeldía			
Libertad			
Indiferencia			
Participación			
Otra.Cuál _____			

22. En sus relaciones interpersonales cuando emite opiniones ante el docente es escuchado y respetado?

POR TODOS_____ POR ALGUNOS_____ POR NINGUNO_____

POR QUE?_____

23. En las relaciones interpersonales, cuando se comunica con el docente siente que hay una actitud de atención y aprecio?

CON TODOS_____ CON ALGUNOS_____ CON NINGUNO_____

POR QUE?_____

24. El docente lo valora cómo persona, contribuyendo al mejoramiento de su autoestima?

TODOS_____ ALGUNOS_____ NINGUNO_____

POR QUE?_____

25. El docente propicia espacios de debate, reflexión y crítica, en las relaciones interpersonales?

TODOS_____ ALGUNOS_____ NINGUNO_____

POR QUE?_____

26. Enuncie un caso que usted conozca de abuso de poder por parte de los docentes.

27. El docente es interlocutor de las necesidades de los estudiantes?

TODOS _____ ALGUNOS _____ NINGUNO _____

POR QUE? _____

28. Utilizando la siguiente tabla indique la influencia que usted le asigna a la preparación del docente, frente a su aprendizaje.

TÍTULO	MUCHO	POCO	NADA
Universitario			
Especialista			
Magíster			
Ph. D			

29. En qué medida la metodología del docente influye en el Rendimiento Académico

Alta _____

Media _____

Baja _____

Nula _____

30. De las características de evaluación que aparecen a continuación, señale con una X las que generalmente se aplican

CARACTERÍSTICA	Siempre	Algunas veces	Nunca
PERMANENTE (Continua. Permite observar el progreso y dificultades del estudiante a lo largo del período)			
SISTEMATICA (Guarda relación con los objetivos de la Educación y con la concepción global del proceso)			
ACUMULATIVA (Produce al término del período una calificación definitiva, contempla todas las actividades desarrolladas).			
OBJETIVA (Tiende a medir el real desempeño del estudiante)			
FORMATIVA (Se respeta la libertad de pensamiento y opinión del estudiante. Retroalimenta el proceso de formación. No es memorística)			
CONSECUENTE (Responde a los objetivos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos)			
CONCERTADA (Se realiza de común acuerdo entre el estudiante y el docente)			

31. Generalmente cómo se aplican los instrumentos de evaluación que aparecen a continuación:

INSTRUMENTO	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	No se aplica
Pruebas orales				
Pruebas escritas				
Ensayos				
Pruebas de libro abierto				
Exposiciones				
Trabajos de consulta				
Mesas redondas				
Sesiones grupales				
Experimentación				
Investigaciones				

32. Considera usted que las evaluaciones que se llevan a cabo en su programa obedecen a criterios de transparencia y equidad.

CRITERIO	Siempre	Algunas veces	Nunca
Transparencia			
Equidad			

33. A cada uno de los propósitos de evaluación que se señalan a continuación, indique el grado de importancia que usted le asigna.

PROPÓSITOS	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Alcance de objetivos				
Desarrollo de habilidades				
Formación en valores				
Obtención de calificaciones				

34. Teniendo en cuenta los propósitos descritos anteriormente, indique si se cumplen

PROPÓSITOS	Siempre	Algunas veces	Nunca
Alcance de objetivos			
Desarrollo de habilidades			
Formación en valores			
Obtención de calificaciones			

35. De las tendencias de evaluación que aparecen a continuación, indique para cada una la frecuencia de aplicación que usted le asigna.

TENDENCIAS	Siempre	Algunas veces	Nunca
Repetición de conocimientos			
Construcción de conocimientos			
Aplicación del conocimiento			
Formación de valores			
Cumplimiento de los compromisos pactados			
Otra. Cuál			

36. De las siguientes formas de seleccionar los contenidos programáticos de la carrera, señale al frente de ellos cómo considera que se están cumpliendo:

Formas de selección de contenidos	Siempre	Algunas veces	Nunca
1. Por imposición del docente			
2. Por concertación			
3. Por relación con el contexto			
4. Por disposición del comité curricular			
5. Por selección administración Universidad			
6. Otro. Cuál			

37. En la Universidad el aprendizaje está encaminado a:

- () Memorizar y repetir
- () Producción de nuevos conocimientos
- () Aplicación de la teoría a la práctica
- () Desarrollo de la capacidad de crítica
- () Otra. Cuál _____

38. Sus docentes facilitan los procesos de aprendizaje?

Siempre _____

Algunas veces _____

Nunca _____

39. ¿Cuál de las siguientes formas de presentar la temática considera usted que emplean la mayoría de sus profesores?

Formas de presentar la temática	Siempre	Algunas veces	Nunca
Exposición oral			
Discusión de textos			
Discusión de problemas			
Mesas redondas			
Talleres			
Otros Cuáles?			

40. ¿Cómo reaccionan sus profesores ante las equivocaciones o errores de los estudiantes?

41. A continuación encuentra un listado de items para evaluar a un docente que usted elija. Simplemente cite el nombre de la asignatura.

ASIGNATURA _____

CARACTERISTICAS	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Deficiente
1. Desarrolla los contenidos de la asignatura de manera clara y argumentada.					
2. Se preocupa por innovar y actualizar los conocimientos en su área					
3. Utiliza bibliografía básica que sustenta las explicaciones o temas.					
4. Demuestra dominio del tema.					
5. Contextualiza los contenidos de la asignatura con el medio social.					
6. Presenta y concerta oportunamente el plan de trabajo de la asignatura.					
7. Promueve las practicas académicas para el desarrollo de destrezas en su área.					
8. Utiliza un lenguaje adecuado y sencillo para la explicación de los temas.					

9. Se preocupa por motivar a los estudiantes en cada clase.					
10. Demuestra responsabilidad en su que hacer cómo docente.					
11. Fomenta la participación del estudiante en el desarrollo de la clase.					
12. Promueve la crítica y el debate.					
13. Estimula el interés y esfuerzo de los estudiantes.					
14. Facilita la comunicación y diálogo en la solución de problemas académicos e investigativos.					
15. Orienta al estudiante con el material bibliográfico.					
16. Fomenta el trabajo en grupo					
17. Fomenta la investigación en la asignatura					
18. Utiliza recursos didácticos adecuadamente.					
19. Promueve el desarrollo de habilidades comunicativas. (orales y escritas)					
20. Da un trato equitativo a sus estudiantes					
21. Permite la participación de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura					

22. Respeta y considera las opiniones de los estudiantes					
23. Promueve la comunicación y el diálogo en la solución de problemas académicos, investigativos y personales.					
24. Propicia un ambiente de amistad y motivación					
25. Asume un comportamiento conciliador y tolerante con los estudiantes					
26. Promueve y respeta la libertad de expresión					
27. Respeta y motiva el desarrollo de iniciativas y propuestas estudiantiles					
28. Ejerce moderada y democráticamente el poder					
29. Genera sentimientos positivos en sus estudiantes					
30. Promueve el respeto y la tolerancia a las diferencias (en razón del sexo, la raza, religión, condición económica, opinión política o filosófica)					

Muchas gracias.

Anexo B. Encuesta a Docentes**UNIVERSIDAD DE NARIÑO**
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
ENCUESTA PARA DOCENTES

La presente encuesta tiene una finalidad exclusivamente académica, cómo parte de la investigación que se adelanta dentro del trabajo de grado de la especialización en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño

OBJETIVO. A partir de la información consignada en este instrumento se pretende hacer un análisis para determinar si los componentes del currículo responden a las necesidades y expectativas de los estudiantes.

FECHA_____

PROGRAMA O CARRERA:_____

SEMESTRE_____

GENERO: M___ F___

1. De las características de evaluación que aparecen a continuación, señale con una X las que generalmente usted aplica a sus estudiantes.

CARACTERÍSTICA	Siempre	Algunas veces	Nunca
PERMANENTE (Continua. Permite observar el progreso y dificultades del estudiante a lo largo del período)			
SISTEMATICA (Guarda relación con los objetivos de la Educación y con la concepción global del proceso)			
ACUMULATIVA (Produce al término del período una calificación definitiva, contempla todas las actividades desarrolladas.			
OBJETIVA (Tiende a medir el real desempeño del estudiante)			
FORMATIVA (Se respeta la libertad de pensamiento y opinión del estudiante. Retroalimenta el proceso de formación. No es memorística)			
CONSECUENTE (Responde a los objetivos, a la estrategia pedagógica y a los contenidos)			
CONCERTADA (Se realiza de común acuerdo entre el estudiante y el docente)			

2. Generalmente cómo aplica los instrumentos de evaluación que aparecen a continuación

INSTRUMENTO	Muy frecuente	Frecuente	Poco frecuente	No se aplica
Pruebas orales				
Pruebas escritas				
Ensayos				
Pruebas de libro abierto				
Exposiciones				
Trabajos de consulta				
Mesas redondas				
Sesiones grupales				
Experimentación				
Investigaciones				

3. En cada uno de los propósitos de la evaluación que se señalan a continuación, indique el grado de importancia que usted le asigna.

PROPÓSITOS	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Alcance de objetivos				
Desarrollo de habilidades				
Formación en valores				
Obtención de calificaciones				

4. Teniendo en cuenta los propósitos descritos anteriormente, indique si se cumplen.

PROPÓSITOS	Siempre	Algunas veces	Nunca
Alcance de objetivos			
Desarrollo de habilidades			
Formación en valores			
Obtención de calificaciones			

5. De las tendencias de evaluación que aparecen a continuación, indique para cada una el grado de aplicación que usted le asigna

TENDENCIAS	Siempre	Algunas veces	Nunca
Repetición de conocimientos			
Construcción de conocimientos			
Aplicación del conocimiento			

6. A cada uno de los propósitos de las asignaturas que usted orienta indique el grado de importancia que usted le asigna

PROPÓSITOS	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Enseñar conocimientos preestablecidos en el programa				
Enseñar conocimientos a partir de la práctica				
Desarrollar habilidades de pensamiento en sus estudiantes				

7. En el desarrollo de sus asignaturas indique el grado de importancia que usted le asigna a los siguientes aspectos

ASPECTOS	Muy importante	Importante	Poco importante	Sin importancia
Cumplir con el programa				
Desarrollar contenidos acordes con las necesidades prácticas de sus estudiantes				
Que el estudiante entienda claramente los conceptos				

8. En el desarrollo de sus clase indique lo que predomina

ALTERNATIVAS	Marque X
La exposición teórica	
El desarrollo de la teoría a partir de la práctica	
La reflexión y conceptualización	

9. En sus asignaturas el conocimiento tiende a ser

OPCIONES	Marque X
Tratado según lo presentan los autores o usted	
Descubierto y elaborado a partir de la experimentación en clase	
Construido mediante la reflexión personal del estudiante	

10. Generalmente la actitud de los estudiantes en la clase es

ACTITUDES	Marque X
Pasiva	
Participativa	
Proactiva	

Muchas gracias.

ANEXOS