

**COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DESPUES DE CURSAR LA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA MISMA
UNIVERSIDAD**

MARINO FERNANDO RIVERA REVELO

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2007**

**COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS
HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DESPUES DE CURSAR LA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA MISMA
UNIVERSIDAD**

MARINO FERNANDO RIVERA REVELO

**Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al titulo de
Especialista en Docencia Universitaria**

**ASESORA:
Mg: GRACIELA SALAS**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
SAN JUAN DE PASTO
2007**

“Las ideas y conclusiones aportadas en la Tesis de Grado, son responsabilidad exclusiva de su autor”

Artículo 1° del Acuerdo 324 de Octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

San Juan de Pasto, Noviembre de 2007

Dedico este trabajo a mi madre, a su amoroso apoyo, a mi padre ejemplo de trabajo, rectitud, lucha y perseverancia y a los viejos maestros que como Freud y Dostoyevski nos han enseñado el amor por la verdad a ser mejores seres humanos, mejores docentes e inculcado la curiosidad científica.

CONTENIDOS

| | |
|-------------------------------------|-----|
| INTRODUCCION | Pág |
| 1. ASPECTOS GENERALES | 24 |
| 1.1. ELEMENTOS DEL PROBLEMA | 24 |
| 1.2. TEMA | 25 |
| 1.3. TITULO | 25 |
| 1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 25 |
| 1.5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 26 |
| 1.6. SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA | 27 |
| 1.7. JUSTIFICACIÓN | 27 |
| 1.8. OBJETIVOS | 28 |
| 1.8.1. Objetivo general | 28 |
| 1.8.2. Objetivos específicos | 28 |
| 1.9. OPERACIONALIZACIÓN DE OBJETIVO | 29 |
| 2.MARCO REFERENCIAL | 31 |
| 2.1. MARCO TEÓRICO | 31 |
| 2.2. MARCO LEGAL | 65 |
| 2.3. MARCO CONTEXTUAL | 68 |
| 3. METODOLOGIA | 76 |
| 3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN | 76 |
| 3.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN | 76 |
| 3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS | 76 |
| 3.4. UNIDAD DE TRABAJO | 76 |
| 3.5. MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN | 76 |
| 3.5.1. Planificación | 76 |
| 3.5.2. Ejecución | 76 |
| 3.5.3. Informe | 77 |
| 3.6. PROCESO METODOLÓGICO | 77 |
| 3.6.1. Revisión de antecedentes | 77 |
| 3.6.2. Revisión bibliográfica | 77 |
| 3.6.3. Recolección de información | 77 |
| 3.6.4. Análisis subjetivo | 77 |
| 3.6.5. Interpretación de resultados | 77 |
| 3.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS | 78 |
| 4. ANALISIS DE LA INFORMACION | 79 |
| 4.1. OBJETIVO 1 | 79 |
| 4.2. OBJETIVO 2 | 82 |
| 4.3. OBJETIVO 3 | 83 |
| CONCLUSIONES | 86 |
| RECOMENDACIONES | 89 |
| BIBLIOGRAFÍA | 90 |
| ANEXOS | 92 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A: Listado de Docentes De La Universidad De Nariño Con Especialización En Docencia Universitaria. | 93 |
| Anexo B: Muestra | 95 |
| Anexo C: Instrumento | 96 |

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACION EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESUMEN ANALITICO DEL ESTUDIO R. A. E.

CÓDIGO: 7.169.348

PROGRAMA ACADÉMICO: Especialización en Docencia Universitaria

AUTOR: Marino Fernando Rivera Revelo

ASESOR: Magíster Graciela Salas

TÍTULO: Competencias docentes de los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño después de cursar la Especialización en Docencia Universitaria en la misma universidad.

FRENTE DE INVESTIGACIÓN: Innovaciones Educativas Para el Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Currículo y Universidad.

PALABRAS CLAVES:

- **Competencias:** Aunque la palabra indica rivalidad o disputa entre dos o mas personas, en el contexto que estamos utilizando se refiere a habilidad para hacer algo en un contexto determinado.
- **Competencia pedagógica:** Se hace alusión a las habilidades que tiene una persona para ser el catalizador del proceso educativo.
- **Enseñanza –Aprendizaje:** Término utilizado en el contexto educativo para designar de manera abreviada el proceso de adquisición y de cambios permanentes en el repertorio de la conducta.
- **Domino ético:** destreza de una persona para evidenciar una conducta recta y congruente con sus obligaciones adquiridas como hombre o como profesional acorde a los principios sociales vigentes.
- **Percepción:** Término utilizado en psicología para describir la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos.

DESCRIPCIÓN:

Existe un grupo de docentes que pertenecen a la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que han querido cualificar su desempeño docente mediante el estudio de la Especialización en Docencia Universitaria, hemos escogido esta población para investigar que tanto lograron el objetivo propuesto.

Se manejaba la hipótesis de que la labor docente en la mayoría de los casos se hace de forma empírica y que las situaciones que se le presentan al docente son las que guían su accionar. Desde este punto de vista el estudio de la docencia como tal no era necesario, sino por las exigencias de certificados de idoneidad que hacen las instituciones educativas a los interesados en trabajar como docentes; es decir, había que tener su diploma que lo acredite como docente si quería vincularse al trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Nos preguntamos ¿Cuál es la condición mínima que debe poseer una persona para ejercer como docente? Y la respuesta que encontramos es: poseer una competencia pedagógica, esta respuesta nos obliga a investigar más a fondo el tema, encontrándonos que es poco el interés por aspecto tan específico.

El interés investigativo es conocer como perciben su competencia pedagógica de la cual hacen parte tres dominios a saber: un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético profesional.

De la misma manera el conocer con objetividad lo que están pensando y sintiendo los egresados de la Especialización, permitirá la inteligencia de procesos útiles en otros programas como la Maestría en Docencia Universitaria que en buena hora y con generosidad ofrece la universidad a la comunidad.

CONTENIDOS:

- Título del estudio
- Elementos del problema
- Formulación del problema: ¿Cómo es la percepción de sus competencias docentes de los profesores de ciencia humanas de la Universidad de Nariño que cursaron la Especialización en Docencia Universitaria en la misma universidad?
- Objetivo general y objetivos específicos
- Marco Referencial
- Marco contextual
- Marco legal
- Análisis de la Información
- Recomendaciones

- Bibliografía
- Anexos

METODOLOGIA:

Tipo de Investigación: La presente investigación cumple con los parámetros propios del modelo de investigación cualitativo, pues la naturaleza de la información que se recoge para respaldar el problema de investigación persigue describir sucesos complejos en su medio natural con información cualitativa.

Enfoque de Investigación: La investigación tiene un enfoque etnográfico ya que a través de la investigación pretendemos estudiar y describir el grado de evolución de un grupo de personas en un campo tan fundamental para la cultura como es la educación.

Unidad de Análisis: El grupo de docentes que pertenecen a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño y que cursaron la Especialización en Docencia universitaria en la misma universidad.

Unidad de Trabajo: Testimonios emitidos por el grupo de docentes seleccionados, recolectados claramente de forma visible e identificada para razones teóricas más que estadísticas.

CONCLUSIONES:

Con base en lo hallado para los tres dominios de la competencia pedagógica de los docentes sujetos de estudio, se concluye que los maestros han configurado con responsabilidad un sentido del ser docente estructurándose, en primer lugar, desde las elaboraciones internas que como sujetos - docentes construyeron sobre sí mismo a lo largo de su experiencia personal, profesional y que replantearon y/ o reforzaron con la Especialización en Docencia Universitaria. Esta investigación ha permitido comprender que la imagen que el maestro tiene de él como sujeto social aumentó considerablemente al igual que sus motivaciones internas por la vida personal, familiar, social y profesional. Sus valores sobre una ética de la profesión docente; sus expectativas sobre lo deseable en el desarrollo de sí mismo como sujeto profesional han hallado en la Especialización un camino para llegar a conseguirlo.

Con la apertura ante el conocimiento sobre sí mismo los docentes han asumido una postura enriquecedora frente a la enseñanza, proponen estrategias diferentes tales como: el taller, el proyecto de aula, el trabajo en equipos, el conversatorio, seminario alemán dinámicas de grupo, tienen en cuenta las propuestas de los estudiantes etc., prevaleciendo una consciencia clara del alcance de tales

estrategias, de sus limitaciones y del papel que juegan en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes dan un Tratamiento categórico a la estrategia de enseñanza: objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación.

Fomentan el logro de aprendizajes significativos, los hacen transferibles. Fomentan la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad.

La especialización permite potencializar el sentimiento de capacidad en sí mismo y en consecuencia en los estudiantes creando conceptos favorables en la autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas, les enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, coadyuva a la comprensión en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional relación alumno-profesor.

Se concluye que el docente percibe que tiene conocimiento y da razón de qué es la educación, cuál es su misión en el desarrollo socio - cultural, científico y tecnológico de la sociedad, quiénes son sus protagonistas y cómo se definen sus roles, cuáles son las metas a corto, mediano y largo plazo de este sector social, qué importancia le da el sistema social a esta actividad cultural y de qué manera se desarrollan los procesos implicados en la educación. Mas sin embargo, en la formación del maestro en el saber de tipo legal, político y hasta económico respecto al sistema educativo podemos concluir que es necesario profundizar en la enseñanza, de esta manera el docente estará en posibilidad de realizar análisis particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinares, en este caso de la docencia universitaria.

Se concluye como un producto de la Especialización en Docencia Universitaria, que se gesta un proceso de toma de conciencia social importante en el docente, en tanto que, a pesar de las circunstancias, valora la profesión como una de las posibilidades de contribución a la solución de los problemas de la comunidad.

Los docentes fortalecieron sus conocimientos y aumentaron su capacidad de autocrítica.

Dieron importancia al proceso de enseñanza – aprendizaje y la relación humana docente estudiante.

Conocen e implementan una evaluación de procesos mucho más sistemático.

Adquirieron mayor fuerza conceptual, conocieron nuevas estrategias pedagógicas.

Tienen mayor empatía con los estudiantes.

Aumento su conocimiento sobre currículo y la teoría curricular.

Refieren falencias sobre políticas universitarias.

Los docentes reclaman mayor profundización sobre nuevas tecnologías de educación superior.

Con la Especialización en Docencia Universitaria los docentes asumen un liderazgo y participan activamente de los cambios en currículo y planes de estudio en su respectivo programa.

Participa en coordinación académica de procesos de autoevaluación orientados hacia la acreditación.

Han adquirido bases sólidas para entrar a discutir el tema curricular en su departamento, gracias a la adecuada formación adquirida en la Especialización.

Los docentes han logrado con propiedad que sus propuestas sean escuchadas conllevando a cambios significativos en los Planes de estudio de sus Programas, lo que supone además de un conocimiento del contexto educativo una adquisición y destreza en la competencia comunicativa.

Se concluye que la Especialización aumentó el deseo de superación y preparación académica, aumentó la autoestima de los docentes y el deseo de superación.

RECOMENDACIONES:

El llamado es a los programas de formación de docentes, a tener en cuenta en las propuestas curriculares, investigativas, de actualización y de extensión, que es necesario estructurar estos programas con un propósito fundamental: el desarrollo de la competencia pedagógica en el maestro. Este criterio convoca una reflexión fuerte sobre la profesión docente y la razón de ser de una práctica pedagógica.

En la formación del maestro en el saber de tipo legal, político y hasta económico respecto al sistema educativo es necesario profundizar en la enseñanza, de esta manera el docente estará en posibilidad de realizar análisis particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinares, en este caso de la docencia universitaria.

Se recomienda mayor clarificación en cuanto a los problemas de aprendizaje en la educación superior.

Se sugiere la unificación de criterios y conceptos sobre investigación que manejan los diferentes docentes del programa Docencia Universitaria.

BIBLIOGRAFIA

Baena, Luis Ángel. El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje No 17, Cali: Univalle.

Barbero, Jesús Martín. 2004. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. No 32.

Bustamante Zamudio, Guillermo competencias y evaluaciones masivas.revista pedagogía y saberes N°18 Universidad Pedagógica Nacional: pag 33,2003.

Calderon, Dora Inés y Molina, Carlos Alberto. (1995) Técnicas grupales y espacio educativo. (Mimeo). Libro preparado para publicación en la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia. Santa fe de Bogotá.

Chomsky, noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis Madrid Aguilar 1965.

Diaz, Esther. Postmodernidad. Buenos Aires, Biblos, 2000).

Echeverria, B. (2002): "Gestión de la Competencia de Acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº1..

Formar (1996). "Utopías sobre el nuevo maestro que requiere Colombia". En: Memorias del Congreso Nacional de Maestros FORMAR. Medellín, 14 al 17 de octubre de 1996.

Giroux, Henry. 1992. Teoría y resistencia en educación. Editores siglo XXI - Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Nacional autónoma de México.

Gonzales, Valdes, América. Pensamiento Reflexivo y Crítico. La Habana, 1995)

Good L, Thomas y Brophy, Jere. Psicología educativa contemporánea. México, McGRAW HILL, 1995)

Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y textual, Fundación Universitaria Monserrate - Facultad de Educación, Bogota 2005.

Henao, Álvarez, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de texto en formato hipermedial. Medellín, Universidad de Antioquía, 2002)

Hymes, Dell. (1972) "Acerca de la competencia comunicativa" (Traducción de Juan Gómez). En: Sociolingüística Pride and Holmes (Eds.). Págs. 269-293
Hymes, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Juan Gómez. Revista Forma y Función No. 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, junio de 1996.

Men. (1998) Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Men (1998) Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Perkins, David. Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1987)

Posada, Álvarez Rodolfo. 2004. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación.

Sabogal, Ramiro. En: Revista Antígona No 4, ab. 2004)

Sabino, Carlos. El Proceso de Investigación, El Cid editor.

Zuleta, Estanislao. Educación y democracia. Medellín, Hombre nuevo

UNIVERSITY OF NARIÑO
FACULTY OF EDUCATION
SPECIALIZATION IN UNIVERSITY TEACHING
ANALYTICAL ABSTRACT OF R.A.E. STUDY

CODES: 7.169.348

ACADEMIC PROGRAM: Specialization in University Teaching

AUTHORS: Marino Fernando Rivera Revelo

ADVISOR: Master Graciela Salas

TITLE: Teaching Skills of the Teachers of Human Sciences of the University of Nariño after attend the Specialization in College teaching in the same University.

RESEARCH FRONT: Educational Innovations for Qualitative Improving of Higher Education

RESEARCH LINE: Educative plan and university.

KEYWORDS:

Duties: Although the word indicates rivalry or dispute between two or more persons, in the context that we are using refers to the ability to do something in a particular context.

Pedagogical competence: refers to the skills that a person has to be the catalyst for the educational process.

Teaching - learning: Term used in the educational context to describe in short the procurement process and permanent changes in the code of conduct.

Ethical domain: dexterity of a person to show proper behavior and consistent with their obligations as a man or as a professional according to the actual social principles.

Perception: A term used in psychology to describe the feeling inside that is a print material made our senses.

DESCRIPTION:

There is a group of teachers who belong to the Faculty of Humanities at the University of Nariño they want to qualify their teaching performance by studying specialization in university teaching at the same university, we chose this population to investigate how much they achieved the objective.

It drove the assumption that teaching in most cases is done on an empirical way and that the situations that are presented to the teacher are those that guide their actions. From this point of view the study of teaching as such there was no need, if not by the requirements of certificates of knowledge to make educational institutions for those interested in working as teachers; In other words, you had to have his diploma which certifies as teachers if want to be linked to the work of teaching and learning.

We wonder which is the minimum condition that a person must possess to act as a teacher? And the answer we found was: to have some educational competition, this answer requires us to further investigate the matter, founding that is little the interest in this specific aspect.

The investigative interest was known how is perceived their competence in education which are divided in three known domains: a domain about discipline and its conditions of learning and teaching; A domain on the context of education and professional ethical domain.

In the same way to know objectively what are thinking and feeling the graduates of specialization, will enable the intelligence of useful processes in other programs such as expertise in university teaching that in good time generously offered to the community by the university.

CONTENTS:

- Title of the study
- Rasing of problem
- Formulation of the problem: ¿ How is the perception of their skills of teachers of human sciences at the University of Nariño that attend to the specialization university teaching at the same university?
- General and specific objectives
- Reference framework
- Contex framework
- legal framework
- Information analysis
- recommendations
- Bibliography
- Annexes

METHODOLOGY:

Type of research: This research conforms to the parameters of the model of qualitative research, because the nature of the information provided to support the research problem pursues to describe complex events in their natural environment with qualitative information.

Focus on research: The investigation has an ethnographic approach through the research we intend to explore and describe the degree of evolution of a group of people in an area as fundamental to the culture as is education.

Analysis unit: The group of teachers that belong to the faculty of human sciences at the University of Nariño and who attend to the specialization in university teaching at the same university.

Unit of work: Testimonials cast by the group of teachers selected, collected clearly in a visible way and identified for theoretical reasons rather than statistics.

CONCLUSIONS:

Based on what found for the three domains of teaching competence of teachers subjects of study, we conclude that teachers have configured with responsibility a sense of be teacher being structured in the first place, from internal elaborations as a subject-teachers built on himself over his personal and professional experience, and that rethink and / or strengthened with the specialization in university teaching. This research led to understand that the image that the teacher have of himself as a social subject significantly increase such as their internal motivations, personal, family, social and professional life. Their values about an ethics of the teaching profession their expectations of desirable in developing itself as a professional subject, have found a way to achieve it in the specialization.

With the opening to the knowledge about himself, teachers have taken a enriching stand in front of education, propose different strategies such as the workshop, the classrooms project, work in teams, forum, German seminar, and so on. predominating a clear awareness of the scope of such strategies, their limitations and their role in student learning.

Teachers give a categorical treatment to the teaching strategy: target, content, method, means, ways of teaching and evaluation.

They enhance the achievement of meaningful learning, make them transferable. They foster the pursuit of novelty: intellectual curiosity, originality.

Specialization allows to enforce the feeling of capacity of itself and its effect on students creating helpful concepts in the self image, interest to achieve new goals,

teaches them to do, how, when and why, contributes to the understanding in its human dimension, and his assessment as a bi-directional process relationship student - teacher.

It is concluded that the teacher perceived that has knowledge and gives reason for that is education, which is his mission in socio-cultural, scientific and technological development of the society, who are the players and how their roles was defined, which are the targets in the short, medium and long term for this social sector, which importance gives this social system to this cultural activity and how develop the processes involved in education. However, in the training of teachers in the knowledge of legal, political and even economic regard to the education system, we can conclude that it is necessary to delve into teaching, so the teacher will be able to perform particular analysis on the relationship between the social situation of their community, educational policies emanating from the formal application and institutional purposes, curriculum and discipline, in this case of the university teaching.

It is concluded as a product specialization in university teaching, which carries a process of important social awareness on the teacher, while, despite the circumstances, values the profession as one of the potential contribution to the solution the problems of the community.

Teachers strengthened their knowledge and increased their capacity of auto critics.

They give importance to the teaching-learning process and the human relationship student teacher.

They know and implement a more systematic evaluation process.

They acquire more conceptual force and knew new teaching strategies.

They has increased empathy with students.

Increase their knowledge of curriculum and curriculum theory.

They give shortcomings on university policies.

Teachers are demanding further study on new technologies in higher education.

With the specialization in university teaching, the teachers assume a leadership and are actively involved in the changes and curriculum and study plans in their respective program.

Participate in academic coordination of processes of self-evaluation directed to the accreditation.

They price more the teaching performance.

They have gained solid foundation to enter discuss the curriculum issue in their department, through the proper training acquired in the course of specialization.

Teachers have succeeded with property that their proposals are heard led to significant changes in the study plans of their programs, which is in addition to an understanding of educational context and skill acquisition in the communicative competence.

We conclude that specialization increases the desire to overcome and academic preparation, increase the self-esteem of teachers.

RECOMMENDATIONS:

The call is for the various teacher-training programs, to take into account the proposals curriculum, research, upgrade and extension, that is necessary to structure these programs with a basic purpose: the development of pedagogic competition in the teacher. This approach calls for a strong reflection on the educational community about the teaching profession and on the rationale of a pedagogical practice and research.

In teacher training in the knowledge of legal, political and even economic regard to the education system is necessary to delve into the teaching, so the teacher will be able to perform particular analysis on relations between the social situation of their community, educational policies emanating from the formal application and institutional purposes, curriculum and discipline in this case of university teaching.

It is recommended that further clarification as to the problems of learning in higher education.

It suggests the unification of criteria and concepts research on managing the different teachers of the program university teaching.

BIBLIOGRAPHY:

Baena, Luis Ángel. The language and the significance. Magazine language No 17, Cali: Univalle.

Barbero, Jesús Martín. 2004. Knowledge today: Propagation, skills and transversalities. Iberoamerican Magazine of Education. No 32.

Bustamante Zamudio, Guillermo skills and massive reviews. magazine pedagogy and knowledge N°18 University Pedagógica Nacional: pag 33,2003.

Calderon, Dora Inés y Molina, Carlos Alberto. (1995) grupal technics and educative space. (Mímeo). Prepared book for publication in the education faculty of the University Externado de Colombia. Santa fe de Bogotá.

Chomsky, noam. Aspects of the syntax theory. Madrid Aguilar 1965.

Diaz, Esther. Postmodernity. Buenos Aires, Biblos, 2000).

Echeverria, B. (2002): "Management of the Competition of professional Action". *Magazine of educative investigation*, Vol. 20, nº1..

Forming (1996). "Utopia on the new teacher for Colombia". In: Memories of the National congress of teachers FORMAR. Medellín, October 14 to 17 of 1996.

Giroux, Henry. 1992. Theory and resistance in education. Publishers century XXI - Center for Studies on the university. University Nacional autónoma de México.

Gonzales, Valdes, América. Reflexive and Critic Thought. La Habana, 1995)

Good L, Thomas y Brophy, Jere. Contemporary educative psychology. México, McGRAW HILL, 1995)

Towards the development of communicative and textual competence.
Fundación Universitaria Monserrate - Faculty of Education, Bogota 2005.

Henao, Álvarez, Octavio. Cognitive Processing and understanding of text in hypermedia format.. Medellín, University of Antioquía, 2002)

Hymes, Dell. (1972) "About the communicative competence " (Translation by Juan Gómez). In: Sociolingüistics. Pride and Holmes (Eds.). Págs. 269-293
Hymes, Dell.. Magazine Form and Function No. 9. Departament of Linguistics, University Nacional of Colombia, Bogotá, june 1996.

Men. (1998) Spanish Language.: Curriculum Guidelines. Series Curriculum Guidelines. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Men (1998) Indicators of achievement curriculum: Toward a foundation. Series curricular guidelines. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Perkins, David. Teach to think. Barcelona, Paidós, 1987)

Posada, Álvarez Rodolfo. 2004 Higher education competency-based, interdisciplinary student and freelance work. Magazine Iberoamericana of Education.

Sabogal, Ramiro. In: Revista Antígona No 4, ab. 2004)

Sabino, Carlos. The investigation process, El Cid editor.

Zuleta, Estanislao. Education and democracy. Medellín, New man

INTRODUCCION

Esta investigación tubo su origen en las conversaciones informales entre estudiantes de la especialización en docencia universitaria y egresados de la misma que trabajan como docentes, surgió como un tema de alto interés por saber que tanto la especialización había contribuido con su hacer docente, y que le debían a la experiencia. Se manejaba la hipótesis de que la labor docente en la mayoría de los casos se hace de forma empírica y que las situaciones que se le presentan al docente son las que guían su accionar. Desde este punto de vista el estudio de la docencia como tal no era necesario, sino por las exigencias de certificados de idoneidad que hacen las instituciones educativas a los interesados en trabajar como docentes; es decir, había que tener su diploma que lo acredite como docente si quería vincularse al trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Pensamos que si estas exigencias las están haciendo las instituciones educativas debe ser que han visto en estos certificados el testimonio de la posesión de ciertas capacidades y que no solamente es por requisito de exigencia nacional o de políticas educativas. Nos preguntamos ¿Cuál es la condición mínima que debe poseer una persona para ejercer como docente? Y la respuesta que encontramos es: poseer una competencia pedagógica, esta respuesta nos obliga a investigar más a fondo el tema, encontrándonos que es poco el interés por aspecto tan específico. En los tiempos actuales cobra importancia este trabajo porque los docentes universitarios desempeñan una labor de gran responsabilidad social en cuanto forman agentes sociales que difunden en la comunidad los contenidos teóricos, metodológicos y las practicas culturales-afectivas. De esta manera, el docente universitario se constituye en un modelo social, no solo por sus capacidades o procesos cognitivos, sino por sus practicas cotidianas, así el docente enseña con la forma como aborda un tema, en la forma como evalúa, en la interacción con los estudiantes dentro y fuera del aula de acuerdo con su trabajo con iguales. Por lo tanto, su nivel de capacitación es esencial para su desempeño laboral y de ello que sea una prioridad conocer como perciben su competencia pedagógica de la cual hacen parte tres dominios a saber: Un dominio sobre un disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético profesional.

Nos hemos encontrado con algunas limitaciones económicas y de tiempo propias de nuestra condición de estudiante más sin embargo la curiosidad científica de un profesional de la psicología como lo es quien escribe, nos conduce a ser rigurosos y exigentes pero a limitar la población a una pequeña muestra, de la totalidad y no por ello dejará esta investigación de ser útil para todos aquellos que estén interesados en conocer y entender el quehacer docente y la necesidad de cualificarse y evidenciarlo dia a dia.

De la misma manera el conocer con objetividad lo que están pensando y sintiendo los egresados de la especialización, permitirá la inteligencia de procesos útiles en otros programas como la Maestría en Docencia Universitaria que en buena hora con generosidad ofrece la universidad a la comunidad.

Existe un grupo de docentes que pertenecen a la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que han querido cualificar su desempeño docente mediante el estudio de la Especialización en Docencia Universitaria, hemos escogido esta población para investigar que tanto lograron el objetivo propuesto, este estudio se convierte en una estrategia de conocimiento, pues permite conocer el impacto de la especialización, estimado por sus egresados en su desempeño laboral, esperamos aportar argumentos para la toma de decisiones alrededor de la modificación o de la ratificación de contenidos en todas aquellas asignaturas de todos los programas que la universidad ofrece con el objetivo de formar sujetos idóneos para la docencia.

La realidad propicia como una necesidad del contexto actual profundizar en el tema de las competencias docentes para la formación de los seres humanos de las distintas profesiones y específicamente en el caso de las ciencias humanas y además revisar, recrear este concepto últimamente tan utilizado. Es por eso que nos hemos apoyado en el concepto de la competencia pedagógica como condición mínima que se requiere para ejercer la profesión de docente, se ha querido investigar que tanto la especialización contribuyo al desarrollo de esta competencia en la población escogida.

Atendiendo a nuestras categorías de análisis a continuación plasmamos los resultados Obtenidos en cada una de ellas, contiene los testimonios aportados por los docentes sin omitir ningún aspecto y unificando aquellos que se repiten, a partir de estos realizamos el respectivo análisis.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1. ELEMENTOS DEL PROBLEMA

Al ingresar al programa de Especialización en Docencia Universitaria los estudiantes tienen un inmenso deseo por mejorar la labor docente en sus diferentes quehaceres pedagógicos.

Así, el estudiante de primer ciclo de la Especialización de Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, espera aprender formas óptimas para planear una clase; no como una receta sino poniendo de manifiesto su inmenso deseo de aprender aquello que desconoce y que mira con respeto, ¿Qué es aquello que hay que aprender, aquello que hay que estudiar, aquello que hay que conocer y que demanda un esfuerzo intelectual, de tiempo y económico; entender los errores que deben evitarse en el proceso enseñanza-aprendizaje; cómo investigar acerca de los procesos pedagógicos; conocer nuevas estrategias didácticas para optimizar los procesos pedagógicos y en general, mejorar las habilidades docentes con las que ingresa al Programa.

Esas habilidades docentes pueden conceptualizarse desde diferentes perspectivas. Para el abordaje teórico en esta investigación se ha adoptado el modelo de competencia, que comprende el que hacer docente como la posibilidad real que tiene el profesor de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la enseñanza.

Los docentes universitarios desempeñan una labor de gran responsabilidad social en cuanto forman agentes sociales que difunden en la comunidad los contenidos teóricos, metodológicos y las prácticas culturales - afectivas. De esta manera, el docente universitario se constituye en un modelo social, no sólo por sus capacidades o procesos cognitivos, sino por sus prácticas cotidianas: el docente enseña con la forma como aborda un tema, en la forma como evalúa, en la interacción con los estudiantes dentro y fuera del aula y de acuerdo con su trabajo con iguales. Sin embargo, su nivel de capacitación es esencial para su desempeño laboral y de ello que sea una prioridad la actualización teórica sobre su área y sobre su acción docente.

La estructura curricular y el plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria tienen entre sus objetivos fortalecer las estrategias metodológicas y pedagógicas del docente universitario; es decir, que el educador adecue y adopte en sus competencias innovaciones didácticas que le permitan fortalecer el quehacer educativo. Pero al parecer, ante los objetivos planteados en la Especialización y el plano informal (comentarios) de la comunicación entre

egresados y quienes cursan el tercer ciclo, existe cierta inconformidad frente al nivel de adquisición de habilidades propias y necesarias del ejercicio docente.

En la Universidad de Nariño es frecuente escuchar comentarios por parte de los egresados del Programa sobre las dificultades y limitaciones que tiene la Especialización en ese mejoramiento que se espera al ingresar, sobretodo, en el fortalecimiento de sus competencias docentes.

Sin embargo, no existe un estudio que analice este tipo de percepciones acerca del Programa. Esta investigación busca sistematizar y conceptuar la información acerca de la percepción de competencias en docentes universitarios que han cursado la Especialización.

1.2. TEMA

COMPETENCIAS DOCENTES EN LA DOCENCIA UNIIVERSITARIA

1.3. TITULO

COMPETENCIAS DOCENTES DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO DESPUES DE CURSAR LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA MISMA UNIVERSIDAD

1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Al interesarnos por el estudio de un tema de tanta responsabilidad y que reclama para si mucha dedicación, entrega y disciplina de estudio; nos surge las preguntas: ¿Qué es lo que define la condición de un profesional como docente?; ¿Cuales son las condiciones mínimas que profesionalmente son necesarias para la definición de un sujeto como docente? Nos respondemos lo siguiente:

La condición mínima para la idoneidad del maestro es el desarrollo de un nivel adecuado de su competencia pedagógica, esta es una competencia macro conformada por otras competencias cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias y dan como resultado una estructura de base constituida por:

- Un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza.
- Un dominio sobre el contexto de la educación.
- Un dominio ético- profesional

Se quiere entonces investigar que tanto la especialización en docencia universitaria ofrecida por La Universidad de Nariño aporta a la adquisición de esta competencia pedagógica. Se pretende inferir, de las respuestas que den los docentes a las entrevistas, cuales son las prácticas que contribuyen notablemente a la formación de docentes, conocer donde hacer ajustes requeridos por la formación profesional y contemplar la posibilidad de finiquitar aquellas que aparezcan como ya no tan necesarias.

Es necesario entonces clarificar el concepto de competencia, ¿qué es una competencia?

El concepto de competencia ha sido abordado por las teorías del desarrollo cognitivo, por las teorías de la comunicación y por los planteamientos de la pedagogía; hemos querido que sea Noam Chomsky el autor del cual tomemos el concepto con el que trabajaremos de aquí en adelante.¹

Noam Chomsky siente una inmensa fascinación ante el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua, alude a esa capacidad extraordinaria de cómo interioriza el mundo a través de un lenguaje ya establecido dicha capacidad la denomina competencia lingüística, intuía Chomsky en 1965 una capacidad innata un dispositivo hereditario que permita el encuentro de “hablante –oyente ideal”.

Este concepto se amplió en la década de los setenta con los aportes de Dell Hymes² en la década de los ochenta fue propuesto al contexto educativo de nuestro país por un grupo de investigadores de la pedagogía constructivista como aprendizaje significativo, que es asentar las estrategias pedagógicas a las necesidades y motivaciones específicas de los contextos escolares.

Con este pequeño abrebocas dejemos que sea nuestro marco teórico el que nos amplíe los conceptos que aquí hemos planteado y los que respaldaran nuestra investigación.

1.5. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo es la percepción* de sus competencias docentes de los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que cursaron la Especialización en Docencia Universitaria en la misma Universidad?

¹ Chomsky, Noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis Madrid Aguilar 1965 Pág. 57.

² Hymes, Dell “acerca de la competencia comunicativa” publicado en la revista forma y función N°9 Departamento de lingüística universidad nacional de Bogotá, 1996.

* No utilizaremos una escala de medición cuantitativa para la percepción, pero pretendemos inferir de las opiniones de los entrevistados, ¿Cómo es esta percepción?, haciendo caso a nuestra metodología descriptiva y no cuantitativa.

1.6. SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cómo identifican el cambio en sus competencias docentes los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño al cursar la Especialización en Docencia Universitaria en la misma Universidad?

¿Cómo los docentes de ciencias humanas de la Universidad de Nariño relacionan las experiencias docentes previas y las obtenidas al cursar la Especialización en Docencia Universitaria?

¿Que aspectos de la especialización en docencia universitaria han incidido en el nivel de su competencia pedagógica? (por ejemplo en evaluación, diseño de currículo, herramientas didácticas adquiridas, en su ética profesional, en su relación con los estudiantes)

1.7. JUSTIFICACIÓN

Si nosotros echamos un vistazo a las noticias diarias que emiten los periódicos o los noticieros, encontramos muchísimos problemas de orden social a los cuales la humanidad no les ha encontrado solución, ¿Qué papel tiene la universidad, como aporta en la solución de dichos problemas, si la soberanía está a nivel del individuo, a nivel del ciudadano, ciudadano formado en nuestra universidad y si la solución tiene que venir de la sociedad?

Es la oportunidad de la iniciativa universitaria, la oportunidad de la libertad y la responsabilidad del individuo y la oportunidad, por tanto, de los docentes, directivos y estudiantes. Nos hemos apoyado en el concepto de competencias para investigar, para acercarnos a entender que tanto los docentes saben hacer en contexto, ¿cómo anda la competencia pedagógica antes mencionada en el quehacer diario de la labor educativa, para coadyuvar al desarrollo de la humanidad.

La sistematización de la percepción de las competencias docentes de los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño se convierte en una estrategia de conocimiento, dicho estudio permitirá conocer el impacto de la especialización, estimado por sus egresados en su desempeño laboral. Este reconocimiento de las posibles habilidades docentes que potencializa la especialización, y que contribuyen a la solución de problemáticas sociales, al desarrollo de la humanidad, facilitará la evaluación sobre la pertinencia del plan de estudios, las asignaturas y de los docentes encargados de los núcleos temáticos, lo cual aportará argumentos para la toma de decisiones alrededor de la modificación o de la ratificación de la estructura de la especialización en Docencia Universitaria.

De igual manera, creemos que esta investigación puede desarrollar elementos conceptuales que justifiquen la apertura de la Maestría en esta área y la refuercen si se abre.

La realidad propicia como una necesidad del contexto actual profundizar en el tema de las competencias docentes para la formación de los seres humanos de las distintas profesiones y específicamente en el caso de las ciencias humanas.

Finalmente esta investigación puede constituirse en una autoevaluación docente, ya que refiere a “percepción”, quien mejor que los profesores que enfrentan día a día con los retos que plantea la labor docente para que nos den a conocer la manera de abordarlos y cuales son las herramientas de la especialización que más han utilizado y que aspectos faltaron o dejamos de lado y ahora se hacen necesarios.

Los acontecimientos sociales, nos indican hacia donde debemos enfocar la educación y nos referimos a la deserción universitaria a la mortalidad académica, al desempleo de profesionales, a la presencia de profesionales que no contribuyen al desarrollo regional, tanto económico y humano.

1.8. OBJETIVOS

1.8.1 Objetivo General

Identificar las competencias docentes de los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño después de cursar la especialización en docencia universitaria en la misma Universidad.

1.8.2. Objetivos Específicos

- Identificar el cambio de sus competencias docentes en los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, al cursar la Especialización en Docencia Universitaria en la misma Universidad.
- Relacionar las experiencias docentes previas y las obtenidas en la Especialización en Docencia Universitaria en los docentes de ciencias humanas de la Universidad de Nariño.
- Determinar que aspectos desarrollados en la Especialización en docencia Universitaria han incidido en el nivel de la competencia pedagógica. de los profesores de ciencias humanas de la Universidad de Nariño.

1.9. OPERACIONALIZACION DE OBJETIVOS

OBJETIVO 1

Identificar el cambio de sus competencias docentes en los profesores de ciencias humanas de la universidad de Nariño, al cursar la especialización en Docencia Universitaria en la misma Universidad.

PRIMERA CATERGORIA

Conocimiento, fortalecimiento y dominio sobre una disciplina y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje.

TECNICA:

Entrevista Semiestructurada

FUENTE:

Profesores de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que cursaron la Especialización en Docencia universitaria en la misma universidad.

INSTRUMENTO:

Describe el cambio que ha tenido su acción educativa después de haber cursado la especialización en docencia universitaria, tenga en cuenta todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

OBJETIVO 2

Relacionar las experiencias docentes previas y las obtenidas en la Especialización en Docencia Universitaria en los docentes de ciencias humanas de la Universidad de Nariño.

SEGUNDA CATERGORIA

Desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje, evaluación, manejo curricular, conocimiento del contexto educativo.

TECNICA:

Entrevista semiestructurada.

FUENTE:

Profesores de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que cursaron la Especialización en Docencia universitaria en la misma universidad.

INSTRUMENTO:

Describe cómo ha sido su participación e incidencia en la construcción y ejecución de las propuestas educativas a nivel institucional después de haber cursado la especialización en docencia universitaria.

OBJETIVO 3

Determinar la competencia pedagógica desarrollada en la Especialización en Docencia Universitaria de los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño.

TERCERA CATERGORIA

Evidencia permanente de un dominio ético profesional, en interacción con la docencia sus condiciones de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de la educación.

TECNICA:

Testimonio focalizado

FUENTE:

Profesores de la facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño que cursaron la Especialización en Docencia universitaria en la misma universidad

INSTRUMENTO:

De un testimonio de cómo la especialización en docencia universitaria le ha permitido proyectar sus posibilidades de desarrollo personal, intelectual, investigativo académico, redacte los elementos vivenciales que usted considere más relevantes para su formación ético profesional, teniendo en cuenta sus criterios sobre la docencia e idoneidad profesional.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO TEORICO

La presente investigación tiene su origen en el trabajo constante con la formación y actualización de docentes en la universidad de Nariño. En este contexto, nos surge una pregunta fundamental:

¿Qué es lo que define la Condición de un profesional como docente? Y más aún, ¿cuáles son las condiciones mínimas que profesionalmente son necesarias para la definición de un sujeto como docente? La pregunta cobra mayor valor cuando el formador de formadores se ve abocado al diseño de programas de formación y de actualización docente y es consciente de la necesidad de que la implementación de estos programas genere un espacio altamente efectivo e impactante para los propósitos de un modelo de educación de docentes cualificado y cualificante.

La respuesta que hemos encontrado a esta pregunta, en el curso de las reflexiones realizadas, es que la condición mínima para la idoneidad del maestro, es el desarrollo de un nivel adecuado de su Competencia Pedagógica. Naturalmente, este planteamiento puede desatar polémica por múltiples razones. Sin embargo, y haciendo uso del principio de confrontación académica como principio básico para la consolidación de posturas teóricas y metodológicas en el campo de la educación, Nos proponemos plantear, a continuación, cierto nivel de desarrollo de esta reflexión, como una contribución a la discusión sobre este tema.

¿Qué es una competencia? el término "competencia" es abordado con sumo interés tanto por las teorías del desarrollo cognitivo como por las teorías de la comunicación y, por supuesto, por los planteamientos que surgen de la pedagogía para dar razón de los principios orientadores del desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes. Para nadie es una novedad que, desde los diversos sectores educativos se promueve y se promulga la necesidad de orientar el diseño y ejecución curricular desde el criterio del desarrollo de competencias. No obstante, también es cierto que la idea de lo que es una competencia también adquiere diferentes significaciones, aunque conserve un sentido en común: desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos.

El concepto de competencia: la noción de competencias ha sufrido diversas y sucesivas transformaciones, evolucionando de manera imprevista, asumiendo un sentido tan propio y particular, que hoy no la podemos comprender ni explicar desde su definición inicial. En consecuencia, lo que en la actualidad entendemos por competencias es bastante distinto a lo que significó en sus comienzos para Noam Chomsky

El concepto, que se originó en el campo de la lingüística, fue asimilado por la psicología cognitiva y cultural, que vio en la noción más allá de un intento por describir el lenguaje, una posible explicación del funcionamiento de la mente.

En la década del setenta el concepto se amplió con los aportes de Dell Hymes y en la década del 80, el enfoque por competencias fue propuesto al contexto educativo del país por un equipo de investigadores, que vieron en el concepto la posibilidad de desarrollar una pedagogía constructivista a partir de lo que hoy se conoce como aprendizaje significativo; esto es, condicionar las estrategias pedagógicas a las necesidades y motivaciones específicas de los contextos escolares. Veamos en detalle como ha sido este recorrido.

La noción inaugural de competencias nace de la fascinación de Noam Chomsky ante el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y alude a esa capacidad extraordinaria y misteriosa de como interioriza el mundo a través de un lenguaje ya establecido, dicha capacidad la denomina competencia lingüística.

Intuía Chomsky en su texto de 1965³, Aspectos de la teoría de la sintaxis, que dicha capacidad era parcialmente innata, que todos la poseemos y no se deriva únicamente de la experiencia; en la actualidad, diríamos que es una especie de "disco duro" que ya posee una cantidad enorme de información donde antes de llenarlo con información "nueva", es necesario "descubrir" la ya existente... Digamos que este conocimiento no es del todo accesible a la conciencia y a menudo se evidencia a través de las actuaciones o desempeños lingüísticos. Para explicar su hipótesis Chomsky, limita la noción de competencia lingüística a través de una abstracción que denominó hablante-oyente ideal. Una especie de sujeto universal que actuando en una "comunidad lingüística homogénea" poseía un dispositivo hereditario de Adquisición del lenguaje, dispositivo este que se actualizaba a través de los intercambios lingüísticos y se evidenciaban en sus "arranques en falso, desviaciones a las reglas y cambios de plan a mitad de camino".

Dos ejemplos pueden ilustrar esta situación, el primero es citado por el investigador Guillermo Bustamante⁴ y el segundo corresponde a ejercicios escriturales adelantados en las escuelas de Medellín: Un niño señala al cielo y dice a su amigo: "mira que avión tan grandote". Su amigo, que es otro niño de su misma edad, le responde: "¿Y a qué horas se grandotó?". En el segundo ejemplo, cuando a un niño se le pide una definición personal de lo que entiende por iglesia, escribe en su cuaderno: "sitio donde vamos a perdonar a Dios".

³ Op.Cit: pag 65

⁴ Bustamante Zamudio, Guillermo competencias y evaluaciones masivas. revista pedagogía y saberes N°18 Universidad Pedagógica Nacional :pag 33,2003.

En la década del setenta, Dell Hymes⁵ retoma la preocupación de Chomsky por explicar cómo el niño produce y entiende las oraciones gramaticales de una lengua. Le mueve entonces la contradicción existente entre "la competencia gramatical, una especie de poder ideal derivado innatamente, y la actuación, una exigencia que se asemejaría más bien al morder del fruto prohibido, que arroja al hablante oyente perfecto a un mundo imperfecto.

Redefine entonces la noción de Chomsky para resolver esta paradoja: "la competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste)"; en consecuencia, esta definición se aproxima al "saber hacer en contexto" que ya es tan familiar en nuestro medio educativo.

El concepto para Hymes hace énfasis entonces en la capacidad del niño para manejar los distintos repertorios de habla a través de actos comunicativos concretos y particulares: "La adquisición de una competencia tal, está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Rompemos irrevocablemente con el modelo que restringe las representaciones de la lengua a dos caras: una vuelta hacia el significado referencial, la otra hacia el sonido, y que define la organización del lenguaje como si consistiese exclusivamente de reglas para unir esas dos caras. Un modelo tal implica que la única función del habla es nombrar, como si las lenguas no estuviesen organizadas para lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar, relacionadas con las diferentes formas de persuasión, dirección, expresión, y juegos simbólicos. Un modelo de la lengua debe representarla con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social."

Este modelo de la lengua propuesto por Hymes, será el punto de partida para que en Colombia el profesor Luis Ángel Baena⁶ formule una concepción de lenguaje entendida como "un proceso de elaboración humana sobre la realidad objetiva, natural y social en términos de categorías conceptuales (empíricas y teóricas), pragmáticas (de interacción), socio-culturales (ideológicas), estéticas (de la recreación de sentido) y Psicoanalíticas (de la conciencia humana).

La anterior concepción se orientó hacia la posibilidad de pensar un mejoramiento de la calidad de la educación. Se propuso entonces una pedagogía interactiva, propia del constructivismo, que articulaba la capacidad de aprender a partir de la acción y asumía la enseñanza de la lengua como comunicación significativa; esto es, condicionando las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales y sociales de maestros y estudiantes.

⁵ Hymes, Dell [1972]. «Acerca de la competencia comunicativa». En: Revista *Forma y función* N° 9. Departamento de lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santa fe de Bogotá. Junio de 1996.

⁶ Baena, Luís Ángel. El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje No 17, Cali: Uní valle.

Sin embargo, este cambio de programas curriculares a Proyectos Educativos Institucionales produjo los primeros desencuentros. ¿Estaban los distintos agentes que interviene en el proceso pedagógico preparados para asumir este nuevo enfoque? Lo cierto es que las primeras voces de protesta sólo se escucharon cuando se aplicaron las primeras evaluaciones masivas y censales por competencias. Dichas evaluaciones fueron usadas para justificar políticas institucionales y sólo hasta entonces la comunidad académica comenzó a cuestionar las implicaciones evaluativas incluso ahora, basta con mirar la educación media actual en el país, encontramos que todavía estamos en el proceso de reorganización educativa con todas las explicaciones que ha tenido.

Hymes (1972: 269-293) propone que "la competencia es capacidad de una persona y que depende del conocimiento (tácito) y del uso (habitual para éste)" y que los criterios de gramaticalidad, factibilidad y contextualización se ponen en juego durante la manifestación de la competencia de los individuos. Además, que lo que se considera como competencia es una matriz de desarrollo que incluye distintos aspectos del sujeto. Esta última caracterización para la definición de la competencia es lo que nos interesa particularmente para el establecimiento de las relaciones que constituyen la competencia pedagógica.

Hablar del desarrollo de competencias como criterio orientador de los fines de la educación, es asumir una postura filosófica y psicológica frente al desarrollo humano. Postura que opta por una perspectiva procesal del individuo y que valora de manera fundamental sus acciones, pues son manifestaciones de sus procesos internos. Así pues, podemos considerar que el sujeto social, como tal, realiza múltiples procesos cuyas exigencias son particulares, dependiendo de las implicaciones cognitivas, comunicativas, motivacionales, volitivas y contextuales, asociadas a cada proceso. Entonces, diremos que se desarrollan distintos tipos de competencias y que cada una tiene, exige y potencia procesos diferentes, según el caso.

Lo que sí es común en el desarrollo de una competencia es la existencia de una matriz de desarrollo como estructura interna de la competencia. Tal matriz se constituye como un sistema particular que convoca: procesos cognitivos, conocimientos, procesos simbólicos, habilidades, actitudes y valores. Complementariamente, la constitución de esta matriz sólo es posible en el contexto de las interacciones sociales. Como resultado de esta estructuración interna, la competencia se convierte en un saber hacer específico del sujeto social. Entonces ¿qué es la competencia pedagógica?

La pregunta indaga fundamentalmente por las condiciones profesionales del docente. Es decir, nos referimos a los aspectos que constituyen esta profesión y que la hacen diferente de otras profesiones; aspectos estos que definen el perfil del profesional de la educación, que le dan identidad y que postulan y proyectan el

contexto de interacción socio - cultural de tales profesionales y el papel que cumplen en el desarrollo de las sociedades.

Desde esta perspectiva, la caracterización de una competencia pedagógica se halla inscrita en el ámbito de la definición profesional. En este sentido, se opta por una caracterización que da razón de las exigencias e implicaciones profesionales del docente.

Asumiremos, entonces, que la competencia pedagógica⁷, es una competencia macro conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias y que dan como resultado una estructura de base constituida por:

- Un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza.
- Un dominio sobre el contexto de la educación
- Un dominio ético - profesional.

Los tres dominios enunciados se constituyen en criterios básicos para la formación de un docente, puesto que propenden por una formación idónea del profesional de la educación. El primer dominio define la idoneidad del docente, en tanto especialista en un saber disciplinar de tipo escolar; el segundo la define en tanto sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto socio- político, económico, científico y tecnológico de su sociedad; y, el tercer dominio define la idoneidad del docente en tanto sujeto ético y epistémico.

2.1.1. Exigencias del dominio disciplinar y de sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza. Parece ser que los programas de formación de docentes han dedicado mayores esfuerzos al desarrollo de este dominio. De este hecho dan razón las distintas propuestas curriculares de formación por licenciaturas y especializaciones en docencia. Sin embargo, en una mirada general de tales programas y en una conversación informal sobre del impacto de la formación específica en los docentes, se observa con preocupación que el nivel de desarrollo de un dominio disciplinar en los profesionales de la educación es deficiente, aún en lo relacionado con un dominio disciplinar mínimo. Por ejemplo, para el caso de los licenciados en lengua materna, de los licenciados en educación básica o de los maestros normalistas, que son los profesionales que enseñan a leer y a escribir, se observa, con mucha frecuencia, un desempeño deficiente tanto en la condición personal de usuario de la lengua materna (como orador, como interlocutor, como lector y como escritor), como en el conocimiento de los principios y las leyes que rigen el desarrollo del sistema lingüístico en los sujetos. Esta situación se ha podido constatar tanto en los procesos de formación de docentes, como en desarrollos investigativos al respecto.

⁷ www.pedagogica.edu.co

La configuración de un dominio disciplinar en el contexto del desarrollo de una competencia pedagógica resulta fundamental y posee exigencias particulares. Desde diversos sectores educativos se plantea la preocupación por este aspecto de la formación del docente; por ejemplo, ya en el Congreso Nacional de Maestros - FORMAR -, realizado en octubre de 1996, se planteaba como una de las utopías para el maestro que requiere el país que "el maestro debe saber lo que enseña".

Las exigencias que se hacen al desarrollo de un dominio disciplinar en este contexto, son de tipo pedagógico. Es decir, que la disciplina lingüística, en este caso, exige un desarrollo desde la perspectiva de las relaciones didácticas profesor - contenido - estudiante, en forma dialéctica. Aparece aquí una primera competencia que hace parte de la competencia pedagógica: la competencia didáctica; competencia que da razón de un saber hacer del maestro en el plano de las relaciones establecidas en la tríada didáctica y que garantiza una formación disciplinar del docente situada pedagógicamente.

Así, el proceso de formación disciplinar del docente habrá de considerar en la primera relación: profesor - contenido, el desarrollo de un saber legítimo sobre los modelos teóricos que sustentan esta disciplina, de tal manera que se garantice el status teórico y metodológico del contenido por enseñar. Las exigencias de este nivel de desarrollo se sitúan en el plano de la formación del docente en la disciplina; formación que ha de ser suficiente para que el maestro pueda dar razón de lo que enseña: del sistema lingüístico, de sus componentes, de sus funciones y de sus reglas de uso en los niveles micro y macrotextuales y en los distintos contextos de comunicación. También, para que el maestro pueda reconocer tendencias teóricas presentes en las distintas propuestas curriculares y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda asumir opciones teóricas con autonomía y con consciencia sobre las implicaciones de tales elecciones. Como resultado de este proceso formativo, el maestro podrá configurar para sí mismo una posición frente al objeto de su enseñanza: Podrá, por lo tanto proyectar su propia búsqueda, sus preguntas, sus propuestas para explicarse el objeto de su profesión y el lugar que ocupa en el desarrollo de una ciencia particular: la lingüística, la psicología, la medicina, las matemáticas, etc.

Así mismo, en la segunda relación: profesor - estudiante, el docente habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, de tal manera que comprenda la naturaleza e historia de este saber y el papel que juega en la constitución de los sujetos discursivos (condiciones y procesos del aprendizaje y desarrollo ontológico y filogenético de una determinada ciencia.) Este proceso de formación garantiza la comprensión, por parte del docente, tanto de las condiciones de configuración histórica y socio - cultural de la disciplina, como del tipo de conocimiento que la constituye, de los procesos de significación propios de este campo, de las formas en que ha evolucionado este conocimiento y, de los

procesos intelectuales e interactivos que desarrollan los estudiantes. Como resultado de este proceso formativo, el docente configurará una posición frente al aprendizaje. Es decir, que el maestro estará en condiciones de pensar el objeto de enseñanza (la disciplina) en función de los sujetos que la aprenden (los estudiantes) y en función de sí mismo como usuario y como docente de ese saber.

Como consecuencia de los procesos anteriores, el docente estará en posibilidad de dimensionar, diseñar y promover el espacio del aula como un espacio para el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes que tiene a su cargo, a partir de su reflexión sobre a quién enseña lo que enseña, de cuáles son sus condiciones de desarrollo cognitivo, comunicativo, familiar y social y por tanto, cómo se podrá relacionar mejor con el objeto enseñado, qué nivel de competencia comunicativa ha desarrollado y cómo podrá continuar desarrollándola. O mejor, el profesor habrá asumido también, una postura frente a la enseñanza.

1) Optará por una concepción de su saber y su enseñanza situadas teórica y metodológicamente; es decir, el docente construirá una teoría propia que le permita explicarse y reflexionar sobre lo que es su disciplina y cuál es su relación con la realidad. Esa teoría orientará sus decisiones didácticas y metodológicas.

2) En concordancia con esta primera opción, el maestro privilegiará el desarrollo de ciertos procesos cognitivos y comunicativos en los estudiantes. Estos procesos serán los que el docente considera son inherentes y necesarios cuando un individuo aprende una área específica. Por ejemplo, priorizará el desarrollo de una conciencia fonética, fonológica, ortográfica, sintáctica, semántica o pragmática, según su teoría del lenguaje y de la lengua.

3) El maestro diseñará, entonces, unos propósitos curriculares para el aprendizaje de su "asignatura"; y, por supuesto, emprenderá y ejecutará un diseño de aula consistente con todo lo anterior. Diseño éste, en el que las teorías sobre el desarrollo del lenguaje, los modelos de aprendizaje, las estrategias metodológicas y las condiciones de interacción en el aula y de uso de recursos estén estructurados en función de este diseño y en concordancia con la teoría que el profesor ha construido sobre la ciencia y el desarrollo de la competencia del estudiante. Por ejemplo, el docente estará en condiciones de proponer estrategias para el desarrollo del lenguaje en sus estudiantes tales como: el taller, el proyecto de aula, la clase magistral, el trabajo en equipos, el trabajo interdisciplinario, etc., pero desde una conciencia clara del alcance de tales estrategias, de sus limitaciones y del papel que juegan en el aprendizaje de los estudiantes.

Así, toda acción educadora del docente tendrá un referente en el marco de sus concepciones sobre la materia y sus relaciones didácticas y, más aún en el marco de sus elaboraciones conscientes y permanentes sobre lo que significa aprender y enseñar y sobre el papel que juega el desarrollo de una competencia en la formación integral de los estudiantes. He ahí la competencia didáctica del

profesor. Seguramente no hemos podido prever muchos otros aspectos implicados en esta situación, pero la intención es ejemplificar este tipo de competencia.

Esta concepción pedagógica favorece el modelo educacional actual de "aprende a aprender", y de "aprender haciendo". El que enseña, debe gestionar los espacios necesarios para que los estudiantes desarrollen una actitud competente (saber hacer en contexto) y defiendan sus puntos de vista de una forma productiva.

Competencias docentes básicas son aquellas que caracterizan al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Competencia académica: hace referencia al dominio de los contenidos propios de su asignatura (es un experto que domina los contenidos)

Competencia pedagógica: entendidas como las habilidades didácticas y manejo de los componentes personales y no personales del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tratamiento categórico de la estrategia pedagógica: objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación como importante control de este sistema. (Fomenta el logro de aprendizajes significativos, los hace transferibles. Fomenta la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad, pensamiento convergente. Potencia el sentimiento de capacidad: autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas. Enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, ayuda a controlar la impulsividad. Comprensión del proceso en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional relación alumno-profesor)

Competencia organizativa, profesional: No todas las personas sirven para la docencia, ya que además de las competencias anteriores son necesarias: madurez y seguridad, autoestima y equilibrio emocional, empatía, imaginación, capacidad de gestión y organización de todo lo relacionado con la planificación, orientación, ejecución y control de las acciones pedagógicas y didácticas involucradas en la formación del que aprende.

(Regula los aprendizajes, favorece y evalúa los progresos, su tarea principal es organizar el contexto en el que se ha de desarrollar el sujeto, facilitando su interacción con los materiales y el trabajo. Comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos y con el resto del personal docente e institucional, discusión reflexiva)

Sin embargo, la labor actual del profesor se caracterice por altos niveles de competencia y desempeño en correspondencia con situaciones propias de la gestión docente, por ello se coincide que: las competencias básicas (procedimentales) se enriquecen con la formación y desarrollo de otras, como:

- Trabajar en equipo.

- Utilizar nuevas tecnologías de información y de comunicación.
- Enfrentar los problemas éticos de la profesión.
- Administrar su propia formación.
- Utilizar una comunicación efectiva (competencia comunicativa).
- Resolver conflictos adecuadamente (resolución de conflictos)
- Actitud personal abierta y crítica

Esto debido a que el papel del docente no es tanto "enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos, es enseñar a "aprender a aprender" de manera autónoma, es enseñar a promover el desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas, aprovechando la inmensa información disponible y las diversas herramientas pedagógicas.

2.1.2. Exigencias del dominio sobre el contexto de la educación. El contexto de la educación es uno de los espacios semióticos de tipo cultural que transmite la ideología de una sociedad. Lo que lo define como un contexto particular es el objeto de sus construcciones significativas: la educación. Así, el contexto de la educación estará constituido por las múltiples relaciones que se tejen desde diversos sectores sociales para dar razón de cómo concibe la educación un grupo social.

Los espacios sociales que construyen redes de significados acerca de la educación son, particularmente, las instituciones educativas en general y las entidades que administran, regulan y apoyan oficialmente los procesos educativos en el país (MEN, Colciencias, ICFES, ICETEX, IDEP, etc.). Específicamente, desde unos sectores surge el discurso normativo de la educación y, desde otros, el discurso teórico y pragmático sobre la educación. Los dos tipos de discurso generan un macrodiscurso que sustenta relaciones, interpretaciones y acciones que la comunidad educativa hace vigentes y que transforma permanentemente mediante los procesos de reflexión e investigación.

Este universo discursivo es el que da razón de qué es la educación, cuál es su misión en el desarrollo socio - cultural, científico y tecnológico de la sociedad, quiénes son sus protagonistas y cómo se definen sus roles, cuáles son las metas a corto, mediano y largo plazo de este sector social, qué importancia le da el sistema social a esta actividad cultural y de qué manera se desarrollan los procesos implicados en la educación.

En este sentido, desde la perspectiva del desarrollo de una competencia pedagógica que incluya este dominio, se hace necesario que el docente construya un para qué de la profesión. Este requerimiento exige una formación del docente tanto en un saber de tipo legal sobre el sistema educativo como en un saber de tipo filosófico, político, ideológico y, hasta económico, en torno al problema de la educación formal como actividad socio- cultural.

Un docente formado a conciencia en el contexto de su profesión será un maestro que logra comprender y construir el universo de su hacer profesional de cara a la estructura social en la que vive y en función de la contribución al desarrollo paulatino de esa estructura. Así, los saberes que va consolidando el docente en este contexto, que son saberes de tipo interdisciplinario, le permiten desarrollar una competencia contextual, determinada por:

- 1) La estructuración de estilos de análisis de situaciones educativas (estudio comparativo, estudio de casos, inferencias, etc.) dentro y fuera de la institución educativa;
- 2) La construcción de criterios de coherencia, de pertinencia y de adecuación curricular y didáctica, que le permitan participar e incidir con fuerza y propiedad en la construcción y ejecución de los PEI, de las propuestas curriculares, de los proyectos educativos, de los grupos de estudio entre profesores, etc.
- 3) La consolidación de redes de saberes que den razón de la profesión, tanto desde una perspectiva retrospectiva (la historia de la pedagogía y las huellas que deja esa historia en los diferentes campos), como desde una perspectiva proyectiva (el futuro de los procesos educativos actuales, sus obstáculos, sus soluciones, etc.). Es decir, el docente estará en posibilidad de realizar análisis particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinares, en este caso de la docencia universitaria como objeto de enseñanza en la institución educativa.

Es necesario insistir aquí en la necesidad que los profesores sean educados en el contexto legal de la profesión. Más, cuando es tan evidente el analfabetismo del maestro en este campo; cuando es tan frecuente que las normas del sistema educativo sean ajenas al maestro, los maestros solo se interesan en la legislación docente cuando se ven afectados por una interpretación que hace el gobierno de una norma nueva que en muchas ocasiones los docente mismos propiciaron o las normas sean conocidas de manera superficial o por referencia de aquellos colegas que se interesan por las condiciones salariales y actúan por la defensa de la educación y de los maestros. Esta situación genera un estado de desventaja en el docente ocasionado por el desconocimiento de su normatividad en relación con una profesión y el desinterés por comprender las relaciones entre un sistema social y un sistema educativo.

Un saber de tipo legal y filosófico exige el desarrollo de una competencia interpretativa fuerte y de una competencia intertextual consolidada que le permitan al docente pensar la profesión, configurarse como sujeto profesional y proyectarse en ese espacio socio - cultural. Hasta aquí, tendremos un docente situado en la disciplina de su especialidad y contextualizado profesionalmente. Veamos el tercer dominio que completa el desarrollo de una competencia pedagógica en el docente.

2.1.3. Exigencias del dominio ético y epistémico. El dominio ético y epistémico hace alusión al status individual del profesor como sujeto socio - profesional y como sujeto que aprende. Desde diversos sectores educativos (institucional, normativo, investigativo), se ha considerado como problema fundamental en la formación de docentes el concepto de sí mismo que tiene el docente. Por ejemplo, la Fundación Universitaria Monserrate,⁸ viene desarrollando un proyecto de investigación que indaga por el Sentido de sí mismo del maestro colombiano. Esta investigación ha permitido comprender que la imagen que el maestro tiene de él como sujeto social incide fuertemente en su hacer profesional; además, que en la configuración de esa imagen influye de manera definitiva el contexto de formación profesional del maestro: su nivel social, su proveniencia regional, la concepción colectiva que se tiene del ser maestro, las condiciones en que el maestro ha llegado a ser maestro: por necesidad, porque en su espacio local no hay otra opción profesional, porque no pudo estudiar otra carrera o, porque quiere ser maestro.

Es posible considerar, entonces, que la configuración de un sentido del ser docente se estructura, en primer lugar, desde las elaboraciones internas que el sujeto - docente construye sobre sí mismo: Sus creencias sobre lo individual (la imagen que cree proyectar) en relación con lo colectivo; sus motivaciones internas por la vida familiar, social y profesional; sus valores sobre una ética de la comunicación y una ética de la profesión docente; sus expectativas sobre lo deseable en el desarrollo de sí mismo como sujeto profesional (la imagen que quisiera proyectar como persona y como profesional) y las formas de llegar a conseguirlo.

Para comprender cómo se configura un sentido de sí mismo del maestro, podemos tener en cuenta, tanto los resultados de la investigación sobre concepciones de maestros que enseñan a leer y a escribir. Estos documentos permiten concluir que los maestros colombianos, particularmente de la provincia y de la zonal rural, desarrollan una baja autoestima, dado el contexto de desventaja económica (malas condiciones salariales), el conflicto social (guerra, violencia y violación de derechos humanos) en el que vive el maestro, la baja valoración de la profesión docente (el status social del maestro es inferior), la pobreza en las propuestas de formación de docentes (falta la presencia de las universidades y poco acceso a la educación superior), entre otras condiciones. No obstante, tales documentos también permiten observar que, en contra de las anteriores condiciones, también se gesta una conciencia social importante en el docente, en tanto que, a pesar de las circunstancias, valora la profesión como una de las posibilidades de contribución a la solución de los problemas de la comunidad. En el maestro; es decir, un sentido de orientación en su vida personal y profesional, en su hacer y en la valoración de la construcción de la comunidad educativa.

⁸Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y textual, Fundación Universitaria Monserrate - Facultad de Educación, Bogotá 2005.

Desde el punto de vista de la formación del docente como sujeto epistémico, se puede situar el problema en la necesidad de desarrollar en el profesor una estructura mental que aprenda consciente y permanentemente: que se pregunte por el objeto de su profesión, por el saber que enseña, por el contexto de su hacer profesional, que realice procesos metadiscursivos y metacognitivos que le permitan comprender su contexto socio- profesional y proyectar sus posibilidades de desarrollo intelectual y académico.

Visto así este nivel de la formación del docente, se tiene que el sujeto que se forma como profesor requiere, de manera fundamental, el desarrollo de unas condiciones y de una actitud de tipo intelectual orientadas a la configuración de una competencia para el tratamiento activo de la información que proviene de su entorno académico y socio - cultural.

Se trata de desarrollar en el maestro las condiciones para ser un sujeto que:

- Actúa conscientemente como profesor; esto, a propósito de la competencia didáctica y sus relaciones implicadas.

- Realiza su labor con consciencia reflexiva. Es decir, desarrolla e implementa estrategias de evaluación no introduce sus prejuicios a la hora de evaluar al estudiante es consecuente con lo que predica alimenta todos los días con cada acto en su labor su actividad pedagógica, de sus resultados y de los procesos de los estudiantes, en aras de la transformación permanente de su quehacer y, consecuentemente, de la cualificación continua de los estudiantes. Para ello, es necesario el desarrollo de un sentido de la investigación pedagógica y de posibles modelos, estrategias y formas de evaluación de esta actividad.

- Toma decisiones con autonomía. Decide cambios en la dirección de su diseño didáctico de acuerdo con el análisis permanente que hace de él; analiza y evalúa las propuestas curriculares oficiales para la enseñanza, en relación con los propósitos de aprendizaje que considera prioritarios para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; propone estrategias de trabajo interdisciplinaria y aporta criterios para la conformación de grupos de estudio en la institución.

- Incide en la conformación de la comunidad académica. Desarrolla estrategias para la comunicación y la confrontación de sus hallazgos y de sus ideas. Esto implica fundamentalmente, que el profesor revele una alta competencia comunicativa: ser buen lector- escritor, ser buen argumentador en el sentido estricto, ser un bueno para su comunidad y ser un buen estratega de la comunicación académica.

Las anteriores condiciones exigen el desarrollo de procesos y actitudes de tipo cognitivo y comunicativo que pueden denominarse la competencia epistémica del profesor.

Con base en lo expuesto para los tres dominios identificados como constitutivos de la competencia pedagógica del maestro, podemos concluir que las relaciones que surgen entre los saberes, los procesos, las actitudes, las aptitudes y los valores provenientes de cada dominio, estructuran un campo semántico y semiótico que se constituye en la matriz de desarrollo para la competencia pedagógica en el maestro. Esta matriz se convierte en el referente para la interacción semiótico - discursiva que el docente en formación o en ejercicio realiza con los nuevos saberes provenientes de los tres dominios durante toda su vida.

Así, la competencia pedagógica, como todas las competencias, se desarrolla permanentemente gracias a la interacción continua del sujeto - docente con los saberes propios de cada uno de los tres dominios y con la interacción que se gesta en la matriz de desarrollo de la competencia pedagógica entre los significados propios de cada dominio. Este proceso da cuenta de las necesarias reconceptualizaciones internas que tendrán lugar en el desarrollo intelectual del maestro y, por supuesto, en su práctica pedagógica e investigativa. De igual manera, y en otra perspectiva, la noción de competencia pedagógica permite reconceptualizaciones teóricas importantes para la elaboración de una concepción que caracterice al docente como intelectual y como profesional.

En la perspectiva de toda la reflexión anterior, el llamado es a los distintos programas de formación de docentes, a tener en cuenta en las propuestas curriculares, investigativas, de actualización y de extensión, que es necesario estructurar estos programas a la luz de un propósito fundamental: el desarrollo de la competencia pedagógica en el maestro. Este criterio convoca una reflexión fuerte para la comunidad educativa sobre la profesión docente y sobre la razón de ser de una práctica pedagógica e investigativa.

2.1.4.Paradigma ecológico contextual, cognitivo y constructivismo. Concepto de competencias: Son muchos los conceptos y definiciones que existen sobre competencia, desde la primera mitad del siglo pasado es amplia la literatura sobre estos temas. La Psicología General de enfoque humanista, cuenta con una sólida teoría, sobre el desarrollo de las capacidades humanas y su naturaleza social. De manera general, a la hora de definir qué son las competencias existen aspectos que se repiten, que ratifican su esencia. Aspectos como:

- Los sistemas de conocimientos.
- Sistemas de hábitos y habilidades.
- Actitudes.
- Expectativas.
- Relación con la actividad.
- Solución de problemas.
- Toma de decisiones.

En el análisis de la Psicología General, el concepto competencia contiene desde el punto de vista teórico lo relacionado con la formación y desarrollo de capacidades humanas, al entenderlas como particularidades individuales de la personalidad, que son condiciones para realizar con éxito una actividad dada y revelan las diferencias en el dominio de los conocimientos, habilidades y hábitos necesarios para ello; es decir, que el ser humano tiene la potencialidad de combinar características psicológicas de su personalidad, como condición necesaria y suficiente para el logro de altos resultados personales. Teniendo en cuenta lo anterior se postulamos las siguientes consideraciones sobre competencias:

Las competencias poseen un fuerte fundamento teórico psicológico y pedagógico, a partir del enfoque sistémico de la categoría personalidad, que implica su concepción integral, es decir que su desarrollo tiene lugar en la interacción de los procesos cognitivos y afectivos, lo que significa que toda adquisición psicológica es un proceso que involucra la motivación, y la adquisición de competencias no es ajena a este fundamento.

El desarrollo de las competencias como posibilidad de la personalidad para solucionar los problemas que se presenten en la actividad se corresponde con el referente metodológico constructivista, asumido en este trabajo, y niega dialécticamente las posiciones conductistas y funcionalistas al considerar los procesos motivacionales íntimamente vinculados a los cognitivos en la formación y desarrollo de las competencias

Las competencias se revelan sólo en actividad, la cual no puede realizarse exitosamente sin su presencia. Esta idea expresa con claridad la interacción de las competencias y el desempeño como expresión externa, concreta, del proceso de integración cognitivo-afectivo en la solución de problemas, “la competencia posibilita la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones”.⁹

De todas maneras no hay una definición acabada de competencia, por eso utilizamos un concepto operativo que sirva de instrumento para su formación y desarrollo. Donde las competencias pueden constituir:

La posibilidad real que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a las satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño, al tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presenten en su cotidianidad.

⁹ Instituto superior de ciencias medicas de la Habana. Desarrollo de competencias para la gestión docente en la educación medica superior. <http://google.com>

El desarrollo de competencias es un proceso contextualizado; "... todo había cambiado, la sociedad, el mercado de trabajo, las relaciones humanas... solo la educación continuaba la misma ¿Entonces estaba todo errado? No, el contexto social de épocas pasadas aceptaba esa formación. El problema es que ese contexto ya no existe. La sociedad tiene hoy otras prioridades y exigencias en que la acción es el elemento clave."

El anterior análisis no es ajeno a la condición de los docentes, portadores de niveles de competencia y desempeño que deben satisfacer la exigencia social y profesional. Los docentes encargados de ese rol necesitan de las competencias necesarias y suficientes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por estrategias didácticas que tengan en cuenta, como nivel de análisis esencial, la asimilación de los contenidos por parte del estudiante (significativa), la pertinencia del aprendizaje y la situación futura en práctica laboral (en el contexto de los problemas básicos y generales que deberán resolver en el trabajo).

2.1.5. Competencias docentes. Las competencias docentes asumen como concepción pedagógica las estrategias metodológicas y didácticas, que no sólo se centran en los resultados; su expresión pedagógica es más de corte constructivista, de carácter histórico-cultural (paradigma ecológico contextual), que profundiza en el proceso como criterio formativo esencial y que destaca la importancia de la función orientadora del profesor con la perspectiva de "zonas de desarrollo próximo" (pertinencia de los contenidos que deben ser asimilados).

2.1.6. Algunas consideraciones históricas de las competencias en los sistemas educativos. La historia del uso de las competencias en educación desde lo empresarial se remonta a los años treinta del siglo XX en los Estados Unidos, cuando se propone la Educación Basada en Normas de Competencias. Sin embargo Hyland (1994) citado por Cariola y Quiroz señala los orígenes del concepto de competencias laborales a los años sesenta en Norteamérica y posteriormente en Inglaterra. Cuyos elementos comunes son los siguientes: ideología conservadora, una base en la psicología conductista y la necesidad de servir a las necesidades específicas de la industria.

Otros autores consideran su origen en la década de los 80 en los países industrializados que tenían problemas para vincular los sectores educativo y productivo.

Sin embargo, años más tarde este concepto es retomado por las agencias multilaterales. En 1994 el Banco Mundial en el documento, La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia, relaciona específicamente la educación con las políticas económicas y empresariales al señalar que "las instituciones de nivel terciario tienen la responsabilidad principal de entregar a las personas los conocimientos que se requieren para desempeñar cargos de responsabilidad en

los sectores público y privado". Adicionalmente, en este mismo documento, el Banco Mundial comenta que el sector universitario sufre una crisis de proporciones mundiales, entre otros aspectos, derivada de las crisis fiscales, por lo cual recomienda disminuir los gastos por estudiante e invita a promover la privatización de la educación.

En 1996 la UNESCO publica un informe sobre la Educación para el siglo XXI. En este texto señala que la humanidad está expuesta a múltiples desafíos y que la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos, es por ello que presenta algunas orientaciones que propone válidas a nivel nacional y a escala global. Al tema de competencias el informe dedica un apartado especial. Para su puesta en práctica propone replantear a profundidad los sistemas de titulación, teniendo en cuenta "las competencias adquiridas más allá de la educación inicial", lo que entre otras cosas, permitirá que las competencias adquiridas en la vida profesional sean reconocidas por las empresas y por el sistema educativo mismo. Es decir, propone pasar de la calificación a la competencia, con el fin de ampliar las posibilidades y relaciones entre la educación y el mundo laboral.

Para América Latina en particular, el Banco Interamericano de Desarrollo hizo lo propio con un documento titulado La Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia (1997). Entre otros aspectos señala que "Cuando los planes de estudios son obsoletos o no responden a las necesidades del mercado, la reformulación de esos planes puede ser una tarea digna de apoyo".

Sobre los programas de pregrado el BID considera que "estos programas serían mucho más útiles si estuvieran diseñados para la educación general". En otras palabras, los esfuerzos docentes de pregrado y sus altos costos económicos deben orientarse a dar una buena educación superior general a los estudiantes.

Adicionalmente el BID expone que "el mercado debe asimismo ayudar a determinar la competencia profesional, porque los diplomas por sí solos no son evidencia adecuada de idoneidad, cualesquiera que sean los derechos automáticos a que den lugar de acuerdo con la legislación nacional". Lo que lleva a considerar que los diplomas por sí mismos no tienen valor (¿ni quién los expide?) y que quiénes en últimas determinarán qué necesitan y qué quieren serán los empresarios.

De la misma manera la Organización Internacional del Trabajo en el tercer foro Iberoamericano sobre formación y empleo "Evaluación y certificación de competencias profesionales" celebrado en Buenos Aires en febrero de 2000 en la propuesta de lineamientos de política recomienda asistencia técnica para la identificación de competencias en educación media y formación profesional.

Es así como las agencias multilaterales plantean que una de las condiciones básicas para acceder a los préstamos que ellas ofrecen, está relacionada con la

respuesta que las instituciones den a las necesidades del mercado, en términos de preparar a sus estudiantes en las competencias laborales que requiere el mercado.

En un análisis sobre las tendencias y políticas internacionales en educación Trimboli señala que "en diferentes reuniones internacionales se han planteado fuertes críticas a una política de los organismos multilaterales de crédito en América Latina que pone el centro en una formación individual que solo abarque el conocimiento técnico y funcional del saber. Un sistema educativo que se aleje de esta política no es rentable y ello también explica la escasa atención que se brinda a la educación para jóvenes y adultos en numerosos países de la región". También anota que "Esto se vincula con la formación de recursos humanos al servicio de las empresas y ello es coherente con que la lógica mercantil sea la que defina finalidades y prioridades. Ya es habitual hablar del "mercado de los productos y de los servicios pedagógicos".

Ángel Díaz Barriga preocupado por esta nueva tendencia puntualiza que: "hay una redefinición de la educación orientada a la producción de trabajadores que llenan las necesidades determinadas por el mundo empresarial, estableciendo una separación de lo que ha sido tradicionalmente la educación en lo público en donde se trabajan mas algunos problemas de carácter social, cultural y ciudadano".

Y Jorge Iván González explicita que "la relación entre el mercado y la universidad puede enfocarse desde dos perspectivas. Una, que tiene que ver con los contenidos de la enseñanza. Y, otra, con la forma como se asumen las preguntas de investigación. La universidad pierde autonomía si el contenido de la enseñanza se amarra a las necesidades del mercado. Pero pierde su pertinencia si los cursos no responden a las necesidades de la sociedad, expresadas en las demandas que hacen las profesiones".

Lo anterior llevó a Giroux (1992)¹⁰ a afirmar que "En los últimos años el carácter del discurso acerca de las escuelas ha sido transformado considerablemente. Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo reemplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia. Administradores y maestros ahora pasan largas horas desarrollando modelos curriculares basados tanto en principios estrechos de control como de predicción y medición. La pedagogía del cuestionamiento crítico y de la comprensión ética ha cedido caminos a la lógica de la razón instrumental la cual ha dirigido su atención al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas" (Giroux, 1992).

Cabe mencionar que en una charla sobre la Visión de la Universidad Pública en la Universidad del Valle Carlos Gaviria afirma que "el fin de la Universidad Pública

¹⁰ GIROUX, Henry, Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI Editores/UNAM, México, 1992.

es ilustrar, no para que un determinado sea más próspero sino para que la sociedad entera prospere".

Es así como se evidencia que en política educativa, desde finales del siglo pasado, la terminología empleada por las agencias multilaterales ha cambiado, hecho que es reconocido y criticado por diversos estudiosos del tema educativo.

En resumen en la actualidad las políticas educativas se orientan a la adquisición de competencias laborales, el acortamiento de las carreras, los pregrados orientados a la formación general, la privatización de la educación, la búsqueda de nuevas fuentes de financiación, la disminución en el gasto, la eficiencia y todo unido al recurrente discurso sobre importancia de la educación para mejorar la desigualdad social e impulsar el desarrollo, el mejoramiento de la calidad y la búsqueda de la equidad.

2.1.7. Reflexiones sobre el uso de competencias en educación.

Específicamente sobre competencias es necesario tener en cuenta las reflexiones que Echeverría¹¹ realiza sobre el tema, el autor señala el que el criterio de desempeño laboral real deseado para un trabajo no se basa en la coherencia interna o la tradición profesional de una disciplina o carrera, sino en las necesidades actuales del sistema productivo. También dice que quienes defienden el concepto de competencia incluyen lo que llaman condiciones previas (aquellas necesarias para el desempeño deseado), en donde aparecen atributos, habilidades, conocimientos, destrezas y valores como elementos necesarios para ser competentes.

Sin embargo, el mismo autor señala que no existe un análisis preciso sobre la relación, diferencia o jerarquía entre todas esas condiciones previas lo cual es indispensable "si se quiere educar de manera inteligente en competencias". Indica que otra sería la visión si se partiera de fomentar la adquisición o el enriquecimiento de tales condiciones previas (habilidades, conocimientos, atributos, destrezas, valores.) para así educar de manera integrada en las diversas áreas del ser humano, o sea, las fuentes cognitivas y afectivas del comportamiento.

Adicionalmente advierte sobre algunas limitaciones que se siguen de reducir la formación en valores sólo a la óptica de las competencias. Ya que se puede caer en un excesivo conductismo; es decir, atender sólo al resultado práctico del comportamiento, y descuidar las motivaciones internas de la persona. Es decir, se pierde de vista una visión profunda e integrada del ser humano y de su formación.

Por ello se pregunta ¿qué pasa con otros valores que no se relacionan directamente con la productividad, como la solidaridad social, el amor a la

¹¹ ECHEVERRÍA, B. (2002): "Gestión de la Competencia de Acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº1, pp: 7-43.

naturaleza, la búsqueda de lo trascendente. Incluso si nos limitamos a los valores laborales: ¿quién debe definir tales exigencias: el mercado, el estado, los gremios, las familias, cada persona en formación?

En otro sentido Barbero anota que el término competencia debería relacionarse con "la competencia cultural del hábitus, que es la que nos interesa en términos educativos. El cual hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. El hábitus tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas".

Además señala que el término competencia necesita tomar como clave de su definición, los saberes que posibilitan nuevos saberes. Ya que en el fondo de toda operación hay un esquema mental sin el cual ella no es posible. Según Barbero los operadores de apropiación, corresponden a saber haceres que se rediseñan de acuerdo a las necesidades. Por tanto concluye que es necesario tener en cuenta que, aunque la educación por competencias es una realidad que se está imponiendo con fuerza, no la debemos aceptar sin más ni más, como un paradigma educacional hegemónico.

En países como España que adelantan su paso al currículo por competencias ya se empiezan a oír preocupaciones sobre el tema. Por ejemplo, los investigadores en educación de este país señalan que les preocupa el resultado final, ya que pueden acabar implantando planes de estudios internacionales demasiado uniformes o estandarizados, que no tengan en cuenta las peculiaridades y diferencias socio-culturales entre países, con la consiguiente pérdida de autonomía universitaria y pérdida de identidad de las culturas nacionales.

También les inquieta que "se pierda la dimensión social de la educación, que puede dejar de ser considerada un deber y un servicio público esencial y, por tanto, una respuesta a las necesidades sociales, para pasar a ser considerada una carga social, y por tanto, que debe ser mantenida sólo con criterios de competencia y rendimiento".

Por todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre la creciente instrumentalización de la educación en relación con la formación de los "recursos humanos", sin considerar o poniendo en un segundo plano los derechos políticos, sociales o culturales. En general aunque algunos autores señalan que la educación por competencias es una realidad que se está imponiendo con fuerza, también es importante tener en cuenta que no la debemos aceptar sin más ni más, como un paradigma educacional hegemónico y absoluto.

Es por ello que conviene recordar a Giroux ¹²quién señala que "El problema aquí es que el actual retiro de recursos para las escuelas y la redefinición del currículo en términos pragmatistas e instrumentales venidos a menos, no pueden ser vistos como problemas debidos solamente a los cambios demográficos en la población y a las tendencias económicas recesionales a corto plazo. Esta posición no solo abstrae la crisis actual de sus fundamentos históricos y políticos, sino que también usa a la economía existente para legitimar las formas de pedagogía conservadora y para silenciar el potencial de la crítica".

En resumen es necesario tener en cuenta que un modelo centrado en competencias es restringido e inadecuado cuando se sustenta en dar respuesta únicamente a los desafíos de la productividad empresarial pasando por alto la situación de crisis cultural y los desafíos que implica la construcción de una sociedad participativa, equitativa, responsable, y solidaria. Ya que en otro sentido lo que se está tratando es de reproducir en el sistema educativo, la ideología dominante centrada en el mundo económico.

2.1.8. Las competencias en el espacio europeo de educación superior. Para enterarnos sobre las políticas que a nivel mundial se vienen implementando para la Educación Superior, y en especial sobre el tema de competencias, vale la pena realizar una mirada al desarrollo de estas propuestas en Europa, las cuales allí se fundamentan en darle concreción a la Unión Europea y hacerle frente a las nuevas formas de desarrollo económico a nivel mundial. Es así como proponen la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, a partir de la Declaración de la Sorbona en 1998, la cual es ratificada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido. Estableciéndose el compromiso de buscar un marco común de referencia para la educación en Europa. Posterior a esta primera reunión y como resultado de sus conclusiones, se concretan las intenciones señaladas en la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación Europeos de Bolonia en 1999. La Declaración de Bolonia establece las orientaciones principales para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior, compromete a los países firmantes, a través de sus ministros de educación y hace un llamado a la cooperación de las universidades europeas. La Declaración de Bolonia es firmada por 31 estados europeos. Allí se acuerda la creación, para 2010, de "un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y competitivo, que sea atractivo para los estudiantes europeos y los estudiantes y académicos de otros continentes.

Los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia se citaron para dos años después, con el fin de permitir la elaboración de un documento con los lineamientos de la reforma. De esta manera en Praga en Mayo de 2001 se elaboró

¹² Op.Cit: Pág. 40

un documento titulado "Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior" que pone una fecha límite para su puesta en marcha, el año 2010.

Los ministros europeos de Educación determinaron en Bolonia seis líneas de acción, a las que añadieron otras tres en Praga:

Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.

Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.

Establecimiento de un sistema de créditos; Promoción de la movilidad.

Promoción de la cooperación europea en el control de calidad; Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Aprendizaje permanente; Instituciones y estudiantes de enseñanza superior; Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa». Los integrantes del proyecto solicitaron ayuda a la Asociación Europea de Universidades (EUA), lo que les permitió ampliar el grupo de participantes, y gestionaron ante la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates. Es de esta manera como el proyecto Tuning entra a contribuir en el cumplimiento de objetivos fijados en Bolonia.

Concretamente, el proyecto se propone determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química.

Adicionalmente define que las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas y a las genéricas, como pueden ser las capacidades de comunicación y de liderazgo. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores fueron consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados entendiendo el concepto de competencias como las habilidades encontradas y que eran del repertorio comportamental de la conducta y permanentes.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y se señala que su finalidad no es establecer moldes rígidos. Por tanto, proponen flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Unas 100 instituciones, representativas de los países de la UE y del EEE, han participado en la primera fase del proyecto (2000-2002), que ha sido coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos). Se espera

que los resultados de Tuning revistan interés para los sistemas, las instituciones y los programas de educación superior en toda Europa.

Con el fin de establecer las competencias genéricas y recomendarlas a las instituciones de educación superior el grupo Tuning elaboró una lista de 85 competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Posteriormente, realizaron el análisis del significado de esas competencias con el fin de reducir su número a una cifra manejable y evitar el solapamiento y la repetición de significados. El resultado final fue una lista de treinta competencias, las cuales fueron clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas, a continuación se mencionan algunas de ellas:

Algunas competencias instrumentales:

Capacidad de análisis y síntesis; Capacidad para organizar y planear conocimiento general básico; Fundamento en el conocimiento básico de la profesión; Expresión oral y escrita en lengua materna; Manejo de segunda lengua; Habilidades de computación.

Algunas competencias interpersonales:

Capacidad de crítica y autocrítica; Habilidades para reconocer sus prejuicios y los errores y dejar de insistir en ellos cuando esta equivocado, Trabajo en grupo, Habilidades interpersonales, habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios; habilidad para comunicarse con expertos de otros campos.

Algunas competencias sistémicas:

Capacidad para aplicar lo aprendido en la práctica; Habilidades para investigar; Capacidad para aprender; Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; Capacidad para generar nuevas ideas.

A continuación, con el fin de conocer la opinión sobre la importancia de cada una de las competencias elaboraron un cuestionario, el cual fue diligenciado por graduados que hubieran terminado sus estudios entre tres y cinco años antes de responder al cuestionario, empresarios o empleadores y académicos universitarios (documento original publicado por las universidades de Deusto y Groningen González y Wagenaar, 2002). La importancia que dan académicos, a las competencias evaluadas en los cuestionarios, y el valor que se da a las competencias genéricas varía entre los grupos encuestados. En especial preocupa la baja importancia que asignaron los encuestados al "aprecio por la diversidad y por la multiculturalidad" y al "compromiso ético", lo mismo que la poca valoración que los empleadores hacen de las "habilidades de investigación".

2.1.9. El concepto de evaluación por competencias. El proceso de aprendizaje siempre estará condicionado por la manera de evaluar... ¿existe acaso otra forma diferente de comprobar dicho proceso sino es a través de la evaluación? El problema radica que en la actualidad se está evaluando masivamente desde el enfoque por competencias, mientras que en la formación de dicho proceso educativo aún prevalecen los modelos del enfoque anterior.

En el anterior modelo estaba en juego la memorización de definiciones e informaciones ajenas a un proceso de conceptualización que estuviera vinculado con lo existencial. El nuevo enfoque, en cambio, propone una dinámica dialógica que tiene en cuenta los saberes del sujeto evaluado, en relación con su contexto específico.

Esta falta de coherencia entre la dimensión formativa y la evaluativa ha llevado a docentes e instituciones educativas a asumir posiciones radicales y contradictorias. Tal vez, esperamos, no esté lejos el día en que la evaluación por competencias sea una forma más de comprender y dar sentido al proceso de formación del mismo enfoque. La pregunta de rigor sería entonces, ¿cómo hacer coherente el concepto de competencia con la evaluación por competencias?

Algunos hablan de la evaluación por competencias como un vehículo prospectivo, otros la plantean como una mirada analítica retrospectiva, y siguiendo en estos términos, no falta quien perciba esta manera de evaluar como una especie de retrovisor encantado que condena al conductor de este vehículo prospectivo a mirar siempre hacia atrás y no avanzar en el camino de la educación.

Lo cierto es que el enfoque de las competencias permite superar la noción tradicional del examen que se practicaba de manera estandarizada y homogénea, y legitimaba, como afirma Gardner, "una visión uniforme de la escolaridad".

Antes se medían con instrumentos unilaterales los niveles de apropiación de unos contenidos curriculares comunes, que eran impartidos a los estudiantes en secuencias delimitadas de tiempo. Ahora se habla de orientaciones tendientes a regular el desarrollo curricular y evaluativo a partir de la noción de Proyectos Educativos Institucionales.

Con esto se pretendió cambiar el trabajo del docente en el aula, trabajo que se limitaba a seguir un programa definido, una especie de libreto que no permitía ni improvisaciones ni adaptaciones a los contextos específicos del aula. En cambio, se propuso fortalecer espacios para la reflexión, donde el docente tuviera una participación más decidida en la construcción de sus proyectos pedagógicos, asumiendo, como se afirma en los lineamientos "el estudio permanente sobre los enfoques, procesos, y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes".

Teniendo en cuenta el desarrollo curricular desde la perspectiva de los PEI, se definieron las propuestas de las áreas obligatorias y fundamentales a través de los lineamientos curriculares, documentos propuestos con el ánimo ya no de ser asumidos como la camisa de fuerza de los programas del currículo anterior, sino como un punto de partida, de apoyo, que le sirviera al docente para dialogar, orientar y contextualizar los planteamientos teóricos y pedagógicos de su área, con el ánimo de proponer prácticas pedagógicas más significativas a sus contextos.

Los lineamientos se conciben como documentos abiertos y en construcción. Elaborados por equipos interdisciplinarios e interinstitucionales con el fin de fijar un horizonte legítimo donde la comunidad educativa pueda desarrollar sus Proyectos Educativos Institucionales, los lineamientos tienen en cuenta las dimensiones de desarrollo de los estudiantes, articuladas a los indicadores de logros por grupos de grados y áreas. Y sobre todo, están sujetos a modificaciones que se ajusten a las necesidades sociales y culturales propias de cada comunidad.

Es en esta perspectiva donde entra en juego la evaluación por competencias, entendida como actividad amplia y dialógica que confronta objetivos y resultados, donde los objetivos son instrumentos para evaluar y pueden controvertirse, y los resultados no son datos numéricos, sino interpretaciones que acompañan este proceso. Esta evaluación se funda en el diálogo permanente, pues deja escuchar otras voces y se convierte en un acto social que privilegia el contexto; flexibiliza o borra las fronteras entre el saber que circula en los textos escolares y el saber de la experiencia, de la vida.

Se intenta, pues, a través de la evaluación por competencias, indagar por las potencialidades del sujeto a partir de sus múltiples posibilidades, ya no desde un entorno formal, neutro y descontextualizado, sino desde problemas puntuales que involucran un contexto amplio conformado por maestros, estudiantes, padres de familia e instituciones educativas.

Es en este horizonte deseado donde el manejo de los resultados desde la perspectiva de procesos y la discusión de los instrumentos aplicados para evaluar adquieren sentido. De esta manera se podrá analizar conjuntamente los desempeños no sólo de los estudiantes sino de la comunidad educativa, para definir y proyectar estrategias que redunden en un mejoramiento del proceso de aprendizaje.

2.1.10. La evaluación masiva. Percibida como un ejercicio de poder que justifica la selección y sanción de comunidades académicas, la evaluación masiva por competencias ha corrido el riesgo de convertirse en un instrumento de medición, que divide a los sujetos entre buenos y malos, reduciendo su capacidad dialógica a una dimensión técnica o política.

De esta forma se perpetúa la tendencia a la estandarización y homogeneización del antiguo modelo cuantitativo, donde a través de la seguridad de las cifras todo parecía sencillo y tenía una explicación. En la distancia queda la multiculturalidad del país y una cantidad enorme de factores asociados que dan una real dimensión del proceso evaluado. En consecuencia, una evaluación que no tenga en cuenta las desigualdades de oportunidades, perpetuará y acentuará estas diferencias.

La evaluación masiva, pues, no puede reducirse a la concepción utilitarista y exclusiva de medir un rendimiento académico, resignándose a la comprobación de unos resultados en el proceso de aprendizaje. Ya no se trata sólo de la comprobar la existencia de unas habilidades específicas a un área del conocimiento, la evaluación también es una construcción social con dimensiones políticas, pues es el estado quien establece los criterios, los aplica, interpreta y atribuye sentidos para asumir decisiones que transformen dicha situación. Y más que un instrumento de diagnóstico encaminado a comparar rendimientos académicos, y decir cual institución es buena y cual mala, cual estudiante es brillante y cual es mediocre, la evaluación masiva es un proceso ético, un punto de partida para la reflexión, la interrogación, el debate, y al final de cuentas, un motivo más para dialogar en torno a lo que ocurre con nuestra educación.

2.1.11. La evaluación en el aula. Resulta paradójico el hecho de que los protagonistas de la evaluación sigan siendo los estudiantes. Ellos, que son el último eslabón del proceso educativo y la punta visible del iceberg de la escuela, terminan por asumir sobre sus desempeños, los errores y debilidades de un sistema educativo que en muchas ocasiones los ignora como sujetos sociales; un sistema que oculta o no le da relevancia que poseen las condiciones en que estudian y los medios que tienen a su alcance, en otras palabras, el contexto mismo en que realizan su labor.

La evaluación en el aula, que se viste con el aura de la objetividad intransigente, termina siempre por expresarse a través de lo correcto e incorrecto, lo verdadero y lo falso, cumpliendo las funciones agrimensoras de controlar, seleccionar, verificar y jerarquizar a los estudiantes, generando una cultura del individualismo que no estimula para nada el trabajo cooperativo y en cambio si genera una competitividad peligrosa entre ellos.

Estos rastros aún perduran en el medio académico y han obstaculizado en gran medida la transición hacia una evaluación de procesos, abierta al dialogo y la retroalimentación, que no se limite a la clasificación y que acceda a la reflexión, la autocrítica. Resulta indispensable, como se ha dicho antes, entender los resultados ya no como certezas numéricas, sino como verdades discutibles y abiertas a un horizonte amplio e interpretativo. A diferencia del anterior modelo, esta nueva manera de percibir la evaluación ya no se impone, pues este hecho sería incompatible con su propia concepción pedagógica, y dado que no se manejan resultados cuantificables, se requiere de un espacio de cooperación que

propicie la participación investigativa de los docentes. No se trata entonces de entender este proceso como un "todo vale", sino de asumir las prácticas evaluativas por competencias con el rigor propio de cada disciplina. ¿Cómo hacerlo? La respuesta no deja de ser inquietante, pues no existen formulas, ni recetas, ni manuales de instrucciones para seguir al pie de la letra.

2.1.12. Educación, competencia y trabajo. A continuación presentamos un documento para que haga parte de nuestro marco teórico aunque aquí se aborda un análisis del concepto de la competencia utilizando como catalizador el programa de derecho de la universidad de Antioquía, hemos querido traerlo porque trae aportes e ideas que nos invitan a repensar el concepto de competencia dentro del ambiente educativo no solo del derecho sino de también de las diferentes ramas del saber como la medicina, la psicología, la ingeniería etc. Así como también un aporte interesante para la docencia en cuanto a la reflexión de la utilización i de los diferentes métodos y didácticas que es necesario aprender y revisar para el crecimiento de la labor docente.

Para conseguir trabajo es necesario prepararse y educarse porque el panorama del trabajo también cambia como producto de las transformaciones tecnológicas, la informática y la globalización. Si no se está preparado para enfrentar dichos cambios será excluido de la red del trabajo. En materia de derecho por ejemplo no se hacen trabajos físicos, sino de inteligencia, de creatividad, de argumentación, de interpretación y análisis, por lo tanto, si no está preparado para usar el conocimiento de esta manera, le van a ganar todos los negocios jurídicos y va a quedar sin fama y sin prestigio porque los clientes buscan abogados competentes.

La educación es una estrategia para sobrevivir, pero si no es de alta calidad con docentes capacitados, herramientas técnicas apropiadas y metodologías eficaces que concreten el aprendizaje no habrá manera de ser profesionales competentes. Lo malo de ser incompetente es que no se pueden aprovechar las escasas oportunidades laborales que hoy ofrecen las empresas, porque para conseguir trabajo hay que someterse a procesos selectivos y asimétricos, en donde son más los excluidos que los aceptados.

La competencia de las personas en el desempeño de sus cargos es considerado el factor central al servicio de la empresa, de su desarrollo económico, de su perdurabilidad, de su transformación, de su capacidad para combatir a las empresa rivales y de aumentar la riqueza, por esos motivos, la competitividad hoy en día es una filosofía de vida empresarial que está tomando las características de religión con millones de adeptos.

El Tratado de Libre Comercio, el Pacto Andino, Mercosur, la Unión Europea, las fronteras binacionales hace pensar que el mundo es un gran mercado en el que circula libremente desde el derecho, la plata, los servicios, el empleo, el amor, la violencia y la muerte. Mirado desde el punto de vistas positivo, no se tiene una aldea para trabajar, sino un mundo inmenso, pero, ¿quién hace competentes para

desempeñarse de manera internacional? La Facultad de Derecho, respondo. ¿Pero, acaso, la Facultad se ha interesado en producir conocimiento y en convertirnos en abogados competentes? Se debe responder que lo hace parcialmente porque tiene una concepción restringida de la competencia, como que cree que los estudiantes sólo deben desarrollar competencias cognitivas, dejando de lado las competencias metacognitivas, personales y sociales.

Es importante que la Facultad de Derecho se piense como educadora y formadora de abogados integrales y no como el lugar para la instrucción de derecho. La Facultad debe propiciar que el abogado se forme en competencias, tales como:

Constancia, excelencia, flexibilidad, el pensamiento económico, el pensamiento ecológico, la limpieza e higiene, la responsabilidad, rendimiento, gusto por el trabajo, capacidad de proponer, mejoramiento continuo, aprender de manera autodidacta, memoria, concentración, saber varios idiomas, comprensión de lectura, capacidad comunicativa, pensamiento lógico, pensamiento matemático, personalidad propia, competencia para trabajar en equipos, disposición para servir y cooperar, disposición para integrarse en grupos, responsabilidad social, competencia para tratar con amabilidad y afecto, buena expresión oral y escrita, tener una actitud positiva, despertar confianza y demostrar tolerancia. Como puede observarse, no basta con ser abogados. Hay que agregar: ser una persona íntegra de variadas y diversas competencias. (Léase: LLANO CIFUENTES, CARLOS. Op. cit.)

2.1.13. Coopetir*. La competencia y la competitividad tienen muchos detractores, porque producen una destrucción masiva de los lazos de solidaridad, porque es una palabra cargada de significados subliminales, pues, se quisiera que sólo fuera pensada como un hacer en contexto, pero desafortunadamente en ella concurre un mensaje de competir para ganarle al otro al precio que sea. Es por ese motivo que se he ha sugerido que mejor se hable de coopetir, una palabra que entraña el desempeño o la competencia de manera cooperativa y solidaria.

*En algunos contextos se quiere remplazar la palabra competir por coopetir para imprimirle un significado de cooperación mas que de competitividad.

2.1.14. Pedagogía de punta. ¿Cómo en dónde anda la pedagogía de punta? ¿Cuál es la actualización de nuestros profesores en pedagogía? Los profesores de la Facultad de Derecho saben pensar en derecho, pero, algunos, no saben pensar en pedagogía, ni examinan su práctica pedagógica.

Varios profesores ni se han dado cuenta que ya hay otras maneras de aprender y otras relaciones de aprendizaje. Las maneras de aprender van bien adelante, pero las maneras de enseñar están bien atrás. La clase magistral y pasiva sobrevive, muy a pesar del invento de métodos activos, porque los alumnos son indulgentes, perezosos, acríticos, conformistas, amañados, facilistas y tienen desinterés e ignoran la discusión pedagógica. Los inconformes y conocedores de la pedagogía

son los menos, pero se tienen que acomodar a las odiosas mayorías, con pocas oportunidades de expresar su disgusto por lo que se vive con la cabeza agachada y la cola entre las piernas.

Para responder a la pregunta: ¿En qué punto va la pedagogía de punta? Se dice que la pedagogía avanzada postula que el conocimiento se construye con el activismo del alumno y la supresión notable del protagonismo del profesor. Pero en la Facultad de Derecho de la U. de A. es como decírselo a un muro, porque ninguno, o casi ninguno, quiere deshacerse de las clases magistrales. Para ser consecuentes con el consejo de FERNANDO SAVATER, en el libro “El valor de Educar”, los estudiantes que firmamos este ensayo, le pedimos a los profesores que no quieren o se niegan a pensar en qué consiste la educación, que abandonen el aula de clase.

2.1.15. Educación para la comprensión. La filósofa española ADELA CORTINA exhortó a todos los profesores del mundo a hacer un esfuerzo para democratizar la comprensión. Ella pide tomar iniciativas globales para democratizar la comprensión, pero hay demasiados profesores haciéndose los de la vista gorda, porque más les interesa enredar a sus alumnos para hacerse temer, le pasa a la mayoría de los profesores, quienes en vez de sembrar luz siembran oscuridad, porque les gusta ser los amos de las tinieblas para hacer temblar a la hora de la evaluación y para rodearse de una atmósfera de respeto que está a un paso del odio hacia el alumno. Deberían saber, que el respeto ganado de tal manera, se convierte también en odio del alumno hacia el profesor. (Léase: CORTINA, ADELA. El mundo de los valores, Madrid, Santillana, 1999)

“Sólo puede comprender aquello de lo cual me hago parte”, expresa el filósofo MANFRED MAX NEFF. Continúa el filósofo: “Tal como acontece con el amor, que se le puede estudiar desde muy diversas ópticas, pero nunca comprenderá el amor a menos que se enamore”. La comprensión inicia haciéndose parte, integrándose. Cada materia o asignatura necesita un profesor conquistador, enamorado, nunca un profesor repelente, porque se necesita atraer al estudiante hacia el terreno del que se quiere hablar, ya sea derecho civil, penal, comercial, laboral, etc. Hay que captar, no expulsar. El estudiante no podrá comprender aquello de lo cual está distanciado o no hace parte, en otras palabras, aquello, para lo cual, el profesor no deja aprender, porque lo enseña demasiado o es un petulante, un tirano o una madre.

Sobre la comprensión dirá el mismo filósofo citado: “Vivimos un momento histórico en que sabemos mucho, sabemos muchísimo pero comprendemos muy poco o casi nada. Y el mundo actual necesita ser comprendido más que ser conocido. (...) Sólo podemos comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte. Aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar profundamente”. (Léase: MANFRED MAX NEFF. El acto creativo, memorias del primer congreso internacional de creatividad, Bogotá, 1991)

El filósofo francés EDGAR MORIN, se declaró enemigo de todo lo que impide la comprensión y la amistad. Abogó por la necesidad de comprensión, no sólo para entender la complejidad, sino para llevarnos bien en la familia, en la universidad, en la ciudad, en el país, porque parte de la inamistad y las guerras es una falta de comprensión y de empatía. La violencia y los grandes conflictos de la humanidad se solucionan con algo de comprensión y amistad en vez de buscarse la justificación y el culpable de la guerra deberíamos buscar el acuerdo con el enemigo por medio del esfuerzo de comprensión. Eso no quiere decir, dice el filósofo, que, en un caso extremo, no apelemos a luchar de modo violento, pero es preferible darle la oportunidad a las soluciones políticas negociadas, recomienda. Su consejo, resulta muy útil para Colombia, que vive medio siglo de conflicto armado, ¿verdad?. (Léase: MORIN, EDGAR. Enemigo es todo lo que impide la comprensión. En: Dominical El Colombiano, Medellín. (19. Ab. 1998); p. 8 y 9).

2.1.16. Educación que enseñe a pensar. La Universidad de Antioquia tuvo un maestro que nunca se cansó de criticar la educación tradicional, porque ésta no enseña a pensar sino a retener lo leído, porque la educación tradicional no está interesada en que el estudiante abra sus ojos para captar la esencia del conocimiento, dado que le interesa mantener sumida a la gente en la ignorancia. Él quiso que la gente se echara a caminar sin muletas y sin vendas en los ojos; que la gente aprendiera a vencer los obstáculos, las apariencias, las verdades eternas, la intolerancia del otro y abandonara la protección que le ofrecen las murallas que custodian las certezas para matricularse en la dificultad de construir la libertad, la democracia y una manera de pensar independiente y autónoma. Dicho filósofo conoció, que a veces la gente no piensa porque sea perezosa, sino porque le falta formación y propósito de una escuela que ofrece la peor educación por encargo de las élites económicas y políticas. Ese filósofo Fue ESTANISLAO ZULETA. Hoy como ayer tiene razón, verdad?. (Léase: ZULETA, ESTANISLAO. Educación y democracia. Medellín, Hombre nuevo editores, 2001).

2.1.17. ¿Por qué no se enseña a pensar? El filósofo MATTHEW LIPMAN respondió esta pregunta con mucha claridad y olfato político: “No se enseña a pensar porque la idiotez y la ignorancia no son una amenaza para el orden, la reflexión sí podría serlo”. (Resalto nuestro)

Enseñar a los estudiantes a pensar por sí solos y a formar juicios independientes fue el gran propósito de este educador. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, este propósito es imposible, por ahora, porque los profesores enseñan demasiado, hasta el punto de que no dejan aprender porque no saben hacer las pausas y los silencios para que el estudiante aprenda.

En este asunto se está mal, así algunos quieran brillar la píldora y tapar el sol con las manos. Habiendo mucho en qué pensar no se tiene una educación que enseñe a pensar. (Léase: PERKINS, DAVID. Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1987)

¿Cómo enseñar a pensar? ¿Qué significa pensar? Estas preguntas se las respondió el filósofo MARTÍN HEIDEGGER, quien así se expresó:

“En efecto: enseñar es aún más difícil que aprender. Se sabe muy bien, más pocas veces se tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe tener un caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si no por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que lleva entre las manos que los aprendices. De ahí que donde la relación entre maestros y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. De ahí que siga siendo algo sublime el llegar a ser maestro, cosa enteramente distinta de ser un docente afamado. Es de creer que se debe a este objetivo y a su altura el que hoy en día, cuando todas las cosas se valorizan hacia abajo y desde abajo, por ejemplo desde el punto de vista comercial, ya nadie quiera ser maestro. Probablemente esta aversión se relacione con aquello gravísimo que da de qué pensar. Debemos tener muy presente la auténtica relación entre maestros y aprendices, por si en el transcurso de estas clases llegara a nacer una especie de aprendizaje”(Léase: HEIDEGGER, MARTÍN. ¿Qué significa pensar?

2.1.18. Interpretación de Heidegger. ¿Qué significa aprender? Aprender es ajustar el obrar para que el alumno aprenda cosas útiles. Invertiendo la frase suya: aprender es más fácil que enseñar y pensar, pero son los profesores no pedagógicos los que convierten lo fácil en difícil por el excesivo y mal uso de la retórica, igual se reprocha, que no se ha aprendido a pensar porque se tienen maestros que enseñan demasiado, tanto que no dejan aprender. En perfecta correlación se diría que se tienen demasiados maestros que no saben enseñar porque no dejan aprender.

Otra pregunta que se formula HEIDEGGER, es: ¿Qué es enseñar? Enseñar es más difícil que aprender porque enseñar es dejar aprender. Este el asunto que muchos maestros no han aprendido, pues, les queda grande hacer la pausa, hacer el silencio justo para que el otro aprenda por su propia cuenta, pues, el maestro se torna en obstáculo pedagógico para el alumno cuando pretende explicarlo todo, cierta petulancia, ostentación y presunción le hacen olvidar la humildad y sencillez con la que debe presentarse ante sus alumnos, pues tiene necesidad de pavonearse y demostrar que todo lo sabe, contrario a la prédica de SÓCRATES, quien se mostraba ante sus discípulos como un ignorante, a fin de conducir la enseñanza mediante el método mayéutico o arte de sacar del interior

del otro lo que sabe, en vez de llenar con información. No en vano la palabra educación en latín es “educare”, que significa sacar, nunca introducir.

Los grandes maestros de la historia nunca han enseñado, en cambio han dejado aprender. Así se puede constatar con sus propias palabras. Véase:

SÓCRATES

Yo no sé nada. Yo no enseño nada. Mi método consiste en conducir a los jóvenes al alumbramiento de las ideas que ellos tienen dentro.

JEAN PIAGET

Todo lo que se le enseña a un estudiante se le impide descubrirlo.

PAULO FREIRE

Nadie educa a nadie.

Nadie se educa solo.

Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

VON GLASERSFELD

Los profesores deben proporcionar a los estudiantes oportunidades para construir entendimientos útiles venciendo los obstáculos o contradicciones que surgen cuando se dedican a una actividad con significado.

LEV VIGOTSKI

Al estudiante sólo se le debe brindar la asistencia necesaria en las tareas o estrategias de simplificación, reduciendo de manera gradual estas formas de asistencia y transfiriendo la responsabilidad para el manejo del aprendizaje a los aprendices mismos conforme se desarrolla su pericia.

AMÉRICA GONZÁLEZ VALDÉS

Uno no puede darle directamente a otra persona lo que uno ha aprendido, uno puede solamente facilitar las condiciones mediante las cuales, las personas aprenden por sí mismas, a pensar sobre cosas.

MICHEL J. GELB

¿Qué hace grande a un maestro? Más que cualquier otra cosa, la habilidad para ayudar al estudiante a que aprenda por sí mismo

SANTO TOMÁS

Apártate del discurso que pretende explicarlo todo.

HENRY DAVID THOREAU

El mejor profesor es aquel profesor que enseña menos.

El mejor profesor es aquel que no enseña en absoluto.

Los profesores son cuando más una inconveniencia; pero la mayoría de los profesores suelen ser inútiles, y alguna vez, todos, sin excepción, inconvenientes. (Citas parafraseadas)

2.1.19. La sociedad del conocimiento. El conocimiento que vale es el creado mediante procesos de escucha, habla, lectura, escritura, creatividad, socialización, estética y desempeño flexible, porque el conocimiento a manera de ilustración pildórica no vale nada, porque le falta el contexto y el esfuerzo de elaborarlo. Más que el conocimiento, hoy se valora es la inteligencia y la creatividad. Está visto que alguien puede adquirir conocimientos y retenerlo con ayuda de la memoria, pero podría ser inútil a la vuelta de la esquina por la aparición de nuevos hallazgos y conceptualizaciones, por lo tanto, lo mejor, es desarrollar la inteligencia y la creatividad y unirle habilidades para comprender, interpretar, proponer, elaborar hipótesis, formular problemas, enunciar leyes y pensar de manera reflexiva y crítica.

2.1.20. La calidad de la educación. Existe un puñado de factores asociados a la calidad de la educación, entre ellos se tienen: mejores instalaciones o edificios, mejores laboratorios, mejores métodos pedagógicos, dotación de medios didácticos, espacios amplios y zonas verdes, más dinero para proyectos de investigación y más profesores y alumnos con capacidad de investigar, perfeccionamiento del profesorado y número de alumnos adecuado para cada profesor, más estímulo y apoyo amoroso tanto de los padres como de los profesores hacia sus alumnos, vocación y dedicación de los profesores, desarrollo de la competencia matemática y de la aptitud verbal para poder hacer cálculos y expresar las ideas, competencia para adaptarse y sobrevivir a los cambios, rápidos cambios internos de los profesores y los alumnos para superar la crisis, aprender a entender lo leído, interpretarlo y expresarlo mediante argumentos y formación para llevar una buena vida en este mundo.

Calidad de la educación es la que se organiza alrededor del aprendizaje en vez de organizarla alrededor de la evaluación, ésta no hace más que paralizar al estudiante y tullirlo de miedo y de odio hacia el maestro, porque la evaluación es capaz de terminar con toda la buena amistad y los afectos entre el educador y el educando.

La calidad de la educación ocurre cuando el maestro pone en discusión los contenidos, la evaluación, el currículo, la didáctica y él como sujeto se pone en discusión. Si se pone en jerarquía y en la cúspide hay detrimento de la calidad.

Calidad de la educación ocurre cuando se devela la realidad, se interpreta, se alumbran zonas oscuras, se critica a los tiranos y se desenmascaran los jueces banales y las verdades a medias. La calidad ocurre cuando se combate la dominación, el autoritarismo, el poder atrofiante, la confusión y el ocultamiento, y cuando se puede descifrar lo que se quiere callar y lo que se quiere maquillar.

En el tema de la calidad de la educación, JOSÉ RAMIRO GALEANO LONDOÑO, fue inmensamente puntual: con la educación no se busca la calidad de los objetos, sino la calidad de los seres humanos. La calidad que surge de un proyecto de vida de un alumno debe contener valores para la aceptación de la diferencia y una formación integral capaz de asumir el goce, el disfrute, la felicidad, la creación, el crecimiento continuo, el ascenso, la autonomía, la capacidad de convivencia, la competencia para solucionar problemas de su contexto, la integralidad, la armonía con el sistema social, mente imaginativa y creativa, flexible y maleable y búsqueda del éxito por iniciativa propia. (Léanse: ÁLVAREZ TOSTADO, CARLOS IGNACIO. La calidad de la educación, Magisterio, 1997. También: GALEANO LONDOÑO. JOSÉ RAMIRO. Cómo gestionar la calidad de la educación. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2004).

2.1.21. El papel del profesor. El maestro que disgusta a Paul Feyerabend es posible que sea el disgusto de todos. Así se expresó FEYERABEND sobre el papel del maestro:

“Desprecio a los maestros que intentan el apetito de sus alumnos, hasta que, perdidos todo respeto y autocontrol, se revuelcan en la verdad como cerdos en el fango; sólo tengo desprecio para todos los bellos planes de esclavizar a la gente en nombre de Dios, de la verdad, de la justicia o de otras abstracciones vacías, especialmente cuando los que perpetran tales delitos son demasiado cobardes para aceptar la responsabilidad y se ocultan detrás de la objetividad de lo que pretenden imponernos”. (Léase: FEYERABEND, PAUL. Op. cit., p. 82).

El nuevo educador es un líder democrático consagrado a la búsqueda de la verdad, el diálogo y la crítica argumentada; apegado a la humildad en rechazo a la petulancia, que dirige procesos y en dichos procesos logra que sus alumnos aprendan a escuchar, dialogar, leer, escribir, crear, socializar los saberes y los valores, y que sus alumnos aprendan la estética y a desempeñarse de manera flexible con lo aprendido.

El nuevo educador no es el que pone trabas a los estudiantes para que no se gradúen, nunca, solo con el ánimo de mortificarlos por cosas que no tienen la función de motivar sino de espantar a los estudiantes de la labor investigativa, el nuevo docente debe tener criterio propio para alejarse de la norma absurda arbitraria y conceder al estudiante el beneficio de su creatividad, valorar su esfuerzo su redacción su trabajo, que tal vez lo hace con muchas dificultades, debe saber reconocer cuando es ese momento para aliarse con el estudiante .

Logra potenciar y expandir las dimensiones lingüísticas, valorativas, creativas y lúdicas de sus estudiantes.

Logra que sus estudiantes elaboren argumentos, proposiciones, interpretaciones, juicios, razones, críticas, opiniones y reflexiones. Un líder que dirige clases dialogadas, participativas, interactuantes, debatentes, lúdicas, críticas, reflexivas,

reactivas y proactivas porque sabe que tiene que lograr que el alumno participe porque éste es el protagonista auténtico de la clase, en tal sentido ha dado la batalla para superar el tradicional método de clase magistral para dejar de enseñar a fin de dejar aprender.

Es un líder democrático dedicado a la formación del sujeto democrático capaz de enfrentar los obstáculos contra la autonomía, la libertad y el ejercicio de la dignidad, que prepara a sus alumnos para enfrentar los cambios de la economía, la política y el trabajo; que prepara a sus alumnos para que sean capaces de luchar contra la exclusión, la marginación, la amenaza de las jerarquías y el autoritarismo y que asume la responsabilidad, la igualdad, la libertad, la autonomía y la dignidad como máximas expresiones del sujeto democrático.

Un líder no es el que hace sino el que logra que los demás hagan, por lo tanto, su papel no es el de dictador de clase, comunicados y narraciones a los estudiantes, sino un facilitador, acompañante, tutor, mediador, interlocutor y guía de los estudiantes. Su papel no es transmitir conocimientos, sino el de ACERCAR los conocimientos a los estudiantes con métodos y didácticas activas, audiovisuales, prácticas y demostraciones que permitan aprendizajes escuchando, viendo, practicando, creando y transformando.

Es un líder democrático que se alfabetiza, se reeduca, reaprende, se recicla, lee, escribe y publica, porque estima que la mejor educación que puede ofrecer a sus estudiantes es la educación mediante el buen ejemplo.

Es un líder democrático de la educación integral, relacional, holística, ecológica, transversal, interdisciplinaria, transdisciplinaria, cooperativa y solidaria. Este profesor cree en las capacidades y potencialidades de sus alumnos y los estima con afecto, sin discriminarlos y apartarlos por asuntos de raza, nacionalidad, sexo, religión, limitaciones físicas, filosofía, economía y política y sabe que todos pueden aprender y comprender, no existe una meritocracia hereditaria, ni un coeficiente intelectual hereditario que haga que uno sean más inteligentes que otros, sino un problema social, cultural, económico y político que hace que unos tengan mejores oportunidades y mejor entorno para desarrollar sus potencialidades.

Finalmente, es consciente de que sus estudiantes sólo lo necesitan para exponer la información difícil de conseguir en las bibliotecas y en las computadoras y las teorías con oquedades y oscuridades, pero que, por lo demás, entiende que sus alumnos sólo lo necesitan para compartir con él la amistad, la angustia existencial, sentimientos y valores perennes y furtivos, el cariño por la ciencias y las humanidades, algunos secretos de la investigación y el método científico, porque de eso todavía no dan las computadoras, pero cuando esto ocurra, el profesor se seguirá necesitando. (No soy tan apocalíptico como para creer que el profesor no se necesitará como mediador y acompañante). (Léase: SABOGAL, RAMIRO. En: Revista Antígona No 4, ab. 2004)

2.2. MARCO LEGAL

La Constitución de 1991 define a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. Establece la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; garantiza igualmente la autonomía universitaria y la calidad del servicio educativo.

La Ley 30, en concordancia con lo anterior, orienta la acción del Estado hacia el fomento de la calidad educativa, define la autonomía de las instituciones y la naturaleza jurídica de las universidades estatales, así como sus formas organizativas.

Determina los siguientes objetivos:

1. Profundizar en 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.
2. Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
3. 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, las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y las condiciones en que se desarrolla cada institución.
4. Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
5. Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas.
6. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus correspondientes fines.
7. Promover la unidad 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.
8. Promover la formación y la consolidación de comunidades académicas y la articulación de sus homólogos a nivel internacional.

9. Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
10. Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

Con el fin de llevar a cabo una transformación orientada hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y un mayor compromiso con el desarrollo regional y nacional, la Universidad de Nariño adelanta, desde 1995, un proceso de discusión en los estamentos universitarios tendiente a la elaboración de los lineamientos generales que dirijan el quehacer institucional.

El resultado de este proceso se concreta en el documento, denominado "Plan Marco de Desarrollo Institucional", el cual define la Visión y la Misión de la Universidad de Nariño, 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.

Estos presupuestos constituyen una base fundamental para la elaboración de los planes de desarrollo institucional y la inserción de los programas académicos en el Sistema Nacional de Acreditación.

En concordancia con la Constitución y la Ley, la universidad pública se constituye, por consiguiente, en un actor e instrumento del desarrollo regional y nacional, de acuerdo con las tendencias y lineamientos del conocimiento universal y con la internacionalización de la economía y la cultura.

La facultad de Educación, en congruencia con la Misión y Visión de la Universidad de Nariño definidas en el Plan Marco de Desarrollo Institucional y consecuente con su tarea de cualificación y mejoramiento docente, comprometida desde la pedagogía como disciplina fundante en la formación de educadores que el país necesita, en el marco de la Constitución y en coherencia con los requerimientos del siglo XXI, creo el Programa de Postgrado "Especialización en Docencia Universitaria".

Esta dirigido a Docentes Universitarios y profesionales de cualquier área que quieran incursionar en el estudio y ejercicio de la Docencia Universitaria conduce a obtener el título Especialista en Docencia Universitaria.

El programa Especialización en Docencia Universitaria gira alrededor de tres ejes básicos de formación comprendidos en la formación humana, social y ética, la formación científica en la investigación y la formación teórica y práctica en el campo pedagógico y didáctico. Con la intencionalidad de mejorar la eficacia y la eficiencia en los procesos educativos y contribuir significativamente al mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, este programa se plantea un

propósito general y unos propósitos específicos complementarios y coherentes con los contextos educativos, perfiles y saberes.

2.2.1. Propósito general de la especialización en docencia universitaria. El propósito general de la especialización en docencia universitaria es propender por el mejoramiento de la calidad de la educación superior, mediante la investigación de la pertinencia e impacto social de las estrategias metodológicas y la preparación pedagógica de los docentes universitarios, que les identifique como profesionales de la educación para que haga realidad el objetivo de humanizar y personalizar al ser humano

2.2.2. Propósitos específicos de la especialización en docencia universitaria.

- Propiciar la apertura de espacios de comunicación que permitan el crecimiento personal y profesional de los docentes universitarios, a fin de lograr la transformación de su quehacer en su práctica cotidiana.
- Mejorar cualitativamente la función docente de los profesores universitarios, a través de una nueva perspectiva de la formación de su nuevo espíritu científico, investigativo, en una dimensión plural, holística, interdisciplinaria y dialógica.
- Propiciar la formación docente para el desarrollo de la investigación, en los campos de la pedagogía, la ciencia y la tecnología.
- Sensibilizar al Profesor Universitario para el desarrollo de las líneas de investigación de la Maestría generando respuestas educativas a la problemática de la Docencia Universitaria.

2.2.3. Líneas de investigación. El programa de Postgrado Especialización en Docencia Universitaria, inscribe la Línea macro o campo de investigación:

- Mejoramiento Cualitativo de la Educación Superior” y las líneas: Teorías y Procesos Curriculares en la Educación Superior.
- Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicación en la Educación Superior.
- Pedagogía y Didácticas.
- Desarrollo Humano.

En este marco legal se desarrolla nuestra investigación, pues como autor hay una identificación total con los provistos de la Universidad y hacemos parte de la misión y la visión en constante aprendizaje.

2.3. MARCO CONTEXTUAL

Se define el Proyecto Educativo como un conjunto de concepciones y estrategias que la Universidad asume para el cumplimiento de su Visión, Misión, Propósitos y Objetivos fundamentales bajo un concepto de excelencia y calidad en las acciones de docencia, investigación y proyección social, unidas al análisis y creación permanente de actitudes y valores humanos para la vida individual, institucional y social.

Sobre este marco de referencia se generarán proyectos, programas, procesos académico-administrativos y reformas de estatutos y reglamentos, como también políticas evaluativas y de autorregulación.

Todo ello implica, entre otras cosas, la apertura y flexibilidad institucional sobre las concepciones, procesos y actualización académicos, la modernización administrativa, la reforma de las estructuras académico-organizativas, la transformación simultánea de los currículos y las estrategias pedagógicas, mediante las cuales la Universidad pretende involucrar y contextualizar la educación en las necesidades científicas, sociales y culturales.

Considerado lo anterior, las funciones sustantivas a las cuales atiende el Proyecto Educativo son:

2.3.1. Fundamentación ética. Hoy la sociedad colombiana se caracteriza por la crisis de valores de convivencia ciudadana y la generalización de formas violentas para la solución de conflictos. Por lo tanto, se hace necesario que la Universidad asuma la formación de una ética civil, para la convivencia social y el tratamiento de los problemas y conflictos a partir del diálogo, la búsqueda de nuevos marcos referenciales, nuevas representaciones colectivas y nuevos valores que garanticen un mínimo de cohesión social e integración cultural.

Los principios de libertad, equidad, autonomía y solidaridad, con base en procesos comunicativos y fundamentados en el libre discurrir de las ideas, la fuerza de la argumentación, el respeto por la diferencia, la no agresión y la concertación, posibilitan la convivencia democrática y el desarrollo de una ética civil.

Es función de la Universidad asumir la reflexión sobre estos ámbitos, convirtiendo el planteamiento, análisis y creación de nuevos valores en responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad universitaria.

2.3.2. Docencia. Se concibe como un proceso diseminado en la producción de los saberes y el conocimiento, en su socialización, apropiación y aplicación, y en la construcción de valores individuales, institucionales y sociales.

La calidad de la docencia se configura a partir del mejoramiento de tres componentes básicos: el currículo, los profesores y los estudiantes. Esto implica la necesidad de aproximar dichos componentes a los indicadores de calidad que se infieren del Proyecto Institucional Universitario (PIU).

Una docencia de calidad es aquella que cumple la finalidad de la formación en cuanto a valores a nivel individual y social, a la comprensión del sentido de las acciones educativas y al reconocimiento de la función social de la ciencia.

Consustancial a la calidad de la docencia es la innovación, que comprende la reconstrucción académica y la renovación científica, en tanto éstas se conciben como acciones de cambio que la dinamicen y transformen.

Las acciones de docencia deben estar comprometidas con una pedagogía para la convivencia social, la excelencia académica y el permanente diálogo con la realidad del entorno.

2.3.3. Currículo. El currículo es un sistema de relaciones que integra las acciones de la comunidad académica en torno a los objetivos y propósitos de un programa, de acuerdo con el Proyecto Institucional Universitario.

La formulación y desarrollo del currículo se fundamentará en la investigación y evaluación permanentes, lo cual hace de éste un proceso en permanente construcción, de acuerdo con las transformaciones en los entornos regional y nacional, como también de los paradigmas y metodología de la ciencia.

En este contexto, los programas deberán formular sus proyectos académicos teniendo en cuenta las siguientes características del currículo:

Integración: Se entiende por currículo integrado la orientación de la labor educativa interdisciplinaria y transdisciplinaria hacia el logro de objetivos comunes de acuerdo con la Visión y Misión del programa y de la Institución.

Esta característica relleva el criterio por el cual las acciones y proyectos de un programa convergen hacia el desarrollo del perfil y los objetivos propuestos.

Interdisciplinarietàad: El currículo interdisciplinario facilita la interacción entre los saberes, las disciplinas, las áreas y las asignaturas convencionales; se organiza a partir de realidades sociales y en torno a problemas, temas, proyectos o actividades; congrega tanto las esferas valorativas, culturales, sociales y cognitivas del ser humano e integra las diversas dimensiones de la ciencia. Hace posible la formación de una actitud interdisciplinaria necesaria para el conocimiento de la complejidad de los problemas de la sociedad actual.

El currículo deberá integrar una serie de actividades, proyectos y asignaturas de libre escogencia por parte del alumno en los campos de formación ética,

humanística y cultural, así como en opciones curriculares dentro y fuera de los respectivos planes de estudio.

La programación de los períodos académicos, ciclos, niveles, áreas o núcleos temáticos, deberá tener objetivos y metas interdisciplinarios e integradores, así como actividades específicas para lograrlo.

Flexibilidad y Apertura: La flexibilidad y apertura curricular son características que implican la elaboración de proyectos innovadores que rebasen las actuales limitaciones curriculares y pedagógicas de las concepciones sobre ciencia, conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

La flexibilidad es una característica del currículo que permite diversas opciones de currículos de acuerdo con la especificidad temática, disciplinaria, procesal y que, al abrirse tanto a los requerimientos de la comunidad como a los frecuentes avances científicos y tecnológicos, incorpore continuamente renovadas estrategias pedagógicas y nuevos contenidos académicos.

Problematicidad: El currículo problematizador es un proceso que se orienta hacia la formación de actitudes participativas y hacia el desarrollo de las capacidades para identificar y formular problemas; obtener, manejar y utilizar la información necesaria; evaluar, adecuar y elegir tanto las teorías como los procedimientos más convenientes para resolverlos, en búsqueda del mejoramiento y la transformación de la comunidad, siempre en el marco de una ética social.

En este contexto, la labor educativa está dirigida a la reflexión, el análisis y el sentido crítico mediante la formulación lógica de preguntas y la argumentación para el tratamiento y la solución creativa de los problemas.

2.3.4. Estrategias educativas. Los fines propuestos por el Proyecto Educativo se pueden cumplir dando prelación a los siguientes procesos:

Procesos de comunicación y de comprensión: Apuntan hacia una formación académica dirigida a la lógica de la argumentación oral y escrita. Incluyen las habilidades lógicas básicas, la resolución de problemas, el manejo de la información, de las formas para decir las cosas que le molestan sin ofender pero tampoco callándoselas porque de lo contrario sería como estar muerto en vida, las habilidades de investigación y el desarrollo de las competencias comunicativas tanto orales como escritas. Estas últimas deben enfocarse no sólo a las habilidades técnicas sino también hacia la convivencia social.

Formación de autonomía: Se fundamenta en el desarrollo de actitudes responsables hacia el autoaprendizaje y autoconciencia para el análisis, la solución creativa de problemas, la planeación, la generación de iniciativas y la toma de decisiones. Incluye, dentro del proceso académico-formativo-investigativo, actividades que

involucren al estudiante y al profesor en procesos permanentes y desescolarizados de autoaprendizaje. Ellas pueden realizarse mediante el incremento de actividades de aprendizaje fuera del aula, el desarrollo de eventos de creatividad y autopromoción y el desarrollo de actividades curriculares investigativas que pongan en contacto al estudiante con la comunidad y con el sector productivo.

La cátedra universitaria debe convertirse en un espacio donde los miembros de la comunidad educativa se ejerciten en concertar las tareas y responsabilidades a cumplir, en especial las relacionadas con su formación. La actitud del docente, la coherencia entre lo que piensa, dice y hace, la forma como establece las interacciones y las oportunidades de apoyo que brinda a cada uno son aspectos fundamentales en la formación de mentalidad y ejercicio democráticos y de convivencia en la comunidad académica.

Dentro de este contexto, la Universidad, a través de la formación humanística, propiciará los diálogos académico-investigativos entre los diferentes programas y prácticas de los saberes, estableciendo formas de comunicación que permitan un conocimiento integral del hombre. Es preciso que lo humanístico intervenga como articulador de los saberes y puente entre la especificidad del quehacer de las diferentes prácticas del conocimiento y las cotidianidades existenciales.

Las anteriores estrategias tienen su impacto sobre el tipo de logros que un currículo debe propiciar y sobre algunos posibles

Componentes básicos curriculares:

- Específicos del área, que comprenden los conocimientos y destrezas intelectuales estrechamente ligados al campo de estudio específico.
- Saberes interdisciplinarios, que abren su espacio profesional a saberes convergentes dentro de un campo común.
- Saberes transdisciplinarios, de apertura hacia la cultura universal.

Currículo y Evaluación Académica: La evaluación académica se constituye en una estrategia para la reflexión sobre el aprendizaje, la reorientación y el mejoramiento de las acciones educativas.

Corresponde evaluar el manejo integral de los conceptos, teorías y métodos, la capacidad de relacionarlos, inferir, dudar, apropiarse críticamente de ellos y transformarlos racionalmente. Para ello, la capacidad argumentativa oral y escrita será fundamental en el proceso evaluativo.

Las formas de evaluación académica deben corresponder al desarrollo del interés investigativo, al trabajo de formulación, desarrollo y solución de problemas, con la

asesoría permanente de los docentes, según el interés temático de las disciplinas y la motivación de los estudiantes.

Compete a cada programa académico definir las características específicas de la evaluación, según lo demande la naturaleza de las temáticas, problemas, proyectos o asignaturas.

2.3.5. Aspectos que contribuyen al mejoramiento de la calidad y evaluación de los docentes. Los docentes son componentes y agentes de la calidad y excelencia. El éxito de las políticas institucionales encaminadas a lograrlas depende, en buena medida, de las estrategias adoptadas por la Institución para la vinculación de nuevos docentes y la permanente cualificación del profesorado, de manera que se estimule su desarrollo profesional.

Esto no implica la adopción de programas eficaces de formación y perfeccionamiento continuo de los docentes, orientados a profundizar en las ciencias y sus pedagogías.

Los docentes deben saber responder a las exigencias que le hace su comunidad.

La formación, capacitación y actualización de los docentes, debe corresponder prioritariamente a problemas teóricos y/o prácticos generados por las comunidades académicas, a los planes de desarrollo académico de los diferentes programas y al P. I. U.

Entre los aspectos comprometidos con la calidad de la Docencia están:

- calidad de los procesos de selección, vinculación y formación de los profesores.
- La calidad del proceso de selección de los estudiantes, su caracterización, sus niveles de motivación y compromiso y las acciones institucionales que contribuyan a su permanencia.
- La fundamentación de los currículos y sus componentes de desarrollo: acciones pedagógicas, estrategias, metodologías, sentido de ser humano, de ciencia, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

2.3.6. Investigación. En el cumplimiento de la Visión y Misión de la Universidad, la investigación debe entenderse como una actividad inmersa en todas las áreas del saber para la formación académica, la solución de problemas específicos regionales y la dinámica universal de la producción científica y tecnológica.

La investigación es un proceso complejo de producción del conocimiento en el que intervienen diversos actores y teorías, metodologías, conceptos y técnicas como herramientas para la creación, acumulación, reproducción y divulgación del pensamiento científico. En consecuencia, la producción no hace referencia sólo al

resultado o producto final sino al proceso en su conjunto: problematización de una realidad, elaboración de hipótesis, verificaciones, aproximaciones, rectificaciones, desplazamientos, sistematizaciones, construcciones y desconstrucciones permanentes de teorías, métodos y conceptos.

En la práctica investigativa existen niveles de complejidad según el espacio y problema a investigar: abstracto-formal, teórico-práctico, empírico y tecnológico, entre otros, de acuerdo con los requerimientos institucionales y el objeto de la investigación.

Para el desarrollo de un espíritu científico se debe tener en cuenta la formación epistemológica. En el proceso formativo y en el devenir de las prácticas científicas intervienen diversos factores que responden a exigencias sociales, culturales, ideológicas, políticas, filosóficas, etc., y que configuran su estatuto de científicidad. Este proceso está determinado por parámetros axiológicos provenientes de la concepción del hombre histórico sobre la realidad, la construcción de sentido de vida y el uso de ese mismo conocimiento para un proyecto de vida social, económica y cultural.

Las ciencias, entonces, no constituyen un mundo aparte; por el contrario, están inscritas en las mentalidades, los imaginarios y los proyectos históricos del hombre. La ciencia es conflictiva, las concepciones de científicidad responden a los modelos ideados por los pueblos según su historia y cultura. Estas no tienen únicamente como misión conocer la realidad sino que vehiculan ideologías que construyen conductas y modelan la vida de los pueblos por las relaciones de saber-poder.

Una formación epistemológica en el profesional contribuye a la comprensión de las ciencias en el espectro de sus relaciones múltiples y se constituye, por lo tanto, en el eje transversal del currículo.

Así mismo, tal formación facilita el conocimiento de la lógica y de los procesos complejos de la construcción de la ciencia, el develamiento de las ideologías implícitas y la actitud crítica frente a ella.

Para ello se hace indispensable la implementación, en los currículos, de componentes epistemológicos que permitan abordar la construcción histórica de las ciencias.

Procesos académicos y líneas de investigación: Son espacios de problematización de interés académico-investigativo, de carácter transitorio y responden a necesidades específicas del desarrollo curricular, a la solución de problemas sociales o a convenios interinstitucionales. Todo programa académico debe determinar las líneas de investigación prioritarias, la conveniencia de su conservación o la generación de otras.

La investigación, en los programas de postgrado, corresponde a políticas, estrategias y proyectos de investigación de mayor nivel de complejidad, los cuales serán generados por comunidades académico-investigativas de acuerdo con sus propósitos, objetivos y metas prioritarias.

Las estrategias curriculares, en los programas de pre y postgrado, serán estructuradas de tal forma que enriquezcan la comunicación y diálogos investigativos durante todo el proceso de la formación académica integral de la educación superior. Con estas consideraciones se trata de superar el antagonismo actual y la falta de correspondencia entre pre y postgrado y, además, la constitución de una política institucional para la generación de programas de formación investigativa especializada.

Investigación interinstitucional: Obedece a proyectos macro de la Universidad y/o a convenios interinstitucionales y de relaciones con el sector productivo a nivel regional, nacional e internacional. Implica la formación de comunidades académico-investigativas especializadas de interés institucional general, interdisciplinarias y transdisciplinarias. Estarán dirigidas, primordialmente, a la investigación para el conocimiento y la solución de problemas específicos prioritarios de la región y del país.

Por lo anterior, la formación de investigadores en los programas de maestrías y doctorados se constituye en una prioridad institucional, para lo cual habrá el mayor interés en su generación y el establecimiento de convenios.

2.3.7. Proyección social. Se concibe como el diálogo permanente entre la Universidad y la sociedad en relación con los propósitos, intereses y proyectos que les son comunes. Es la interacción que la Institución mantiene con su entorno. Bajo esta relación de diálogo se generarán proyectos comunes dinamizadores hacia propósitos de desarrollo integral.

Por su carácter de universidad, la proyección social de la Institución estará dirigida a la producción y difusión del conocimiento, la cultura y el saber universal. En igual forma, se proyectará a las diferentes prácticas de los procesos sociales que dinamizan y caracterizan a la región: conocimiento, tratamiento y solución de problemas prioritarios, intercambio con los sectores empresariales, aprendizaje de saberes sociales alternativos, difusión de la cultura y construcción de una comunidad educativa para el servicio social en sus necesidades básicas.

En el Proyecto Institucional se concibe a la región como un espacio de confluencia de factores culturales, sociales, históricos, étnicos, geográficos, económicos, ecológicos, que la caracterizan y contribuyen a la construcción de un proyecto integral de vida.

La Universidad establecerá una relación permanente con todos y cada uno de los factores que dinamizan los procesos sociales, para su conocimiento, mejoramiento o transformación, con base en un diálogo con los saberes de la comunidad para identificar sus concepciones, proyectos, necesidades y las posibilidades de colaboración mutua.

En este marco de diálogo, la Universidad ofrecerá diversas posibilidades de servicio y extensión a la comunidad, tales como: asesorías, consultorías, capacitación, difusión cultural, etc., para dar respuesta a las necesidades regionales y/o comunitarias prioritarias. Se establecerá una política de descentralización académico-administrativa que haga posible la proyección social a las diferentes regiones del área de su influencia.

La Universidad intensificará el desarrollo de proyectos investigativos para el conocimiento y comprensión de los diversos factores que caracterizan la vida regional: diversidad socio-histórica, cultural, geográfica, ecológica y económica, como también las formas de apropiación de ciencia y tecnología en sus propios procesos.

Para lograr eficazmente sus propósitos de proyección social establecerá, igualmente, diversas relaciones y convenios de cooperación académica, científica y cultural con entidades públicas y privadas, institutos e instituciones educativas que tengan como objetivo contribuir al desarrollo regional.

Como aspecto relevante, por la ubicación estratégica de la Universidad de Nariño en zona de frontera, del Pacífico y del piedemonte amazónico, se involucrará en los procesos, pactos y convenios de carácter regional, nacional e internacional con el fin de asimilar nuevas tecnologías y experiencias que permitan dinamizar el desarrollo.

Se debe tener en cuenta que la educación se desarrolla en un contexto y que la calidad educativa es subsidiaria de las variables de ese contexto. La evaluación docente se debe presentar dentro de un plan general que incluya la evaluación del conjunto de agentes, procesos y recursos que intervienen en el funcionamiento general de la Institución.

3. METODOLOGIA

3.1. TIPO DE INVESTIGACION:

La presente investigación cumple con los parámetros propios del modelo de investigación cualitativo, pues la naturaleza de la información que se recoge para respaldar el problema de investigación persigue describir sucesos complejos en su medio natural con información cualitativa.

3.2. ENFOQUE DE INVESTIGACION:

La investigación tiene un enfoque etnográfico ya que a través de la investigación pretendemos estudiar y describir el grado de evolución de un grupo de personas en un campo tan fundamental para la cultura como es la educación.

3.3. UNIDAD DE ANALISIS:

El grupo de docentes que pertenecen a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño y que cursaron la Especialización en Docencia universitaria en la misma universidad.

3.4. UNIDAD DE TRABAJO:

Testimonios emitidos por el grupo de docentes seleccionados, recolectados claramente de forma visible e identificada para razones teóricas más que estadísticas.

3.5. MOMENTOS DE LA INVESTIGACION

3.5.1. Planificación: la base teórica que se ha definido para la investigación es el concepto de competencia a partir de aquí se recolecto material, e información referente al tema, se reviso las diferentes teorías sobre competencias y la visión de varios autores representativos citados en el marco teórico, se hizo el seguimiento de la evolución del concepto desde que se empezó a emplear en nuestro país y sus diferentes usos. De estos diferentes usos se selecciono la competencia pedagógica como competencia macro y sus competencias que la componen para construir así las diferentes herramientas metodológicas que permitieron acercarnos a la inteligencia de las cuestiones planteadas en los objetivos.

3.5.2. Ejecución: Había entonces que definir una población, el tiempo y los recursos económicos concedidos para esta investigación obligaron a tomar una muestra de ese universo de docentes así quedará planteado en el título.

El área de estudio obviamente es la docencia universitaria dentro del campo de la educación utilizando un corte descriptivo analítico, el método de recolección de datos fue a través de entrevistas semiestructuradas y testimonio focalizado de manera directa y personal observando reacciones y percibiendo las competencias comunicativas de los entrevistados, luego de la recolección de la información se procedió a ordenarla y clasificarla para poder analizar e interpretar la información.

3.5.3. Informe: Por último se plantea un resumen metodológico unas conclusiones y recomendaciones como informe final.

3.6. PROCESO METODOLOGICO

Esta investigación comprende los siguientes pasos:

3.6.1. Revisión de antecedentes. En este primer caso se recolecta toda la información posible sobre estudios e investigaciones que se han realizado con anterioridad en este tema específico.

3.6.2. Revisión bibliográfica: Para la revisión bibliográfica, se tendrá en cuenta retomar las conceptualizaciones teóricas acerca de las competencias, partiendo en un primer momento desde las bases del estudio de Noam Chomsky, Dell Hymes, las transformaciones del concepto y la propuesta de este término por un grupo de investigadores de la pedagogía constructivista al país desde la década de los ochenta hasta la actualidad.

3.6.3. Recolección de información: Se seleccionó la población acudiendo a la información suministrada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas, posteriormente se entrevistaron a los docentes utilizando los instrumentos de investigación para recoger de ellos la información requerida.

3.6.4. Análisis subjetivo: El análisis se realiza sobre los textos discursivos de los docentes de la facultad de ciencias humanas que han cursado la especialización en docencia universitaria en nuestra universidad, estos textos serán el resultado de entrevistas semiestructuradas.

3.6.5. Interpretación de resultados: La inteligencia de los textos producto de las entrevistas se realizará secuencialmente a través de las categorías de análisis, respondiendo fundamentalmente los lineamientos tanto del objetivo general como de los objetivos específicos.

La interpretación de resultados de estas entrevistas se plasmará en documento escrito con su respectiva información.

3.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

1. Conocimiento, fortalecimiento y dominio sobre una disciplina y sus condiciones de enseñanza - aprendizaje.
2. Desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje, evaluación, manejo curricular, conocimiento del contexto educativo.
3. Evidencia permanente de un dominio ético profesional, en interacción con la docencia sus condiciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación.

4. ANALISIS DE LA INFORMACION

Al plantear los objetivos en este trabajo se decide tomar una población que este en ejercicio de la docencia esto permite conocer las necesidades reales que tiene el docente en su labor educativa, tendrá el conocimiento para exponer verdaderamente el cambio que ha experimentado su quehacer con el curso de la especialización y reconocerá también, qué le debe a su experiencia previa. Esperamos que pueda discernir como confluyen estos elementos o como los relaciona.

Una forma de cultivar el espíritu es la educación el “educare” en latín, que significa sacar, sacar de si lo que hay dentro, quitar aquello que estorba y que no permite aflorar la esencia, en ultimas aprender intentando enseñar, esto sin duda contribuye a proyectar las posibilidades de desarrollo personal, intelectual que darán consistencia a la formación ético profesional, queremos también conocer este aspecto, como la especialización en docencia universitaria contribuye al deber ser, a la construcción de un sujeto.

Para llevar a cabo los propósitos con los recursos y el tiempo que se ha concedido, seleccionamos los docentes de los diferentes programas de la Facultad de Ciencia Humanas de la Universidad de Nariño, encontramos entonces que cumplen con el requisito de haber cursado la Especialización en Docencia Universitaria en la Universidad de Nariño y ejercen como docentes en los programas de la facultad de Ciencias Humanas a seis profesores de los programas de Psicología, Geografía y del Departamento de Lenguas e Idiomas. Esta información se ha obtenido de los registros de la secretaria de la facultad de ciencias humanas y de cada uno de los programas.

Atendiendo a las categorías de análisis a continuación se plasma un consolidado por cada una de ellas, contiene los testimonios aportados por los seis docentes sin omitir ningún aspecto y unificando aquellos que se repiten, a partir de estos realizamos el respectivo análisis.

4.1. OBJETIVO 1

Identificar el cambio de sus competencias docentes en los profesores de Ciencias Humanas de la universidad de Nariño, al cursar la especialización en Docencia Universitaria en la misma Universidad.

4.1.1. Consolidado número 1. Los docentes refieren que el tener contacto con docentes de otras disciplinas del conocimiento produjo confrontar sus visiones estancadas pues se encontró con otras diferentes y con nuevos conceptos sobre

docencia y universidad, es de gran importancia la revisión de conceptos generales sobre el quehacer docente, los profesores reconocen que ha aumentado la reflexión en el trabajo en el aula y la mentalidad autocrítica, la especialización la reciben como una invitación a ser más cuidadosos en los procesos educativos en el aula de clases, reconocen que ha aumentado la importancia que le dan a valorar y revisar constantemente la relación docente- estudiante, se preocupan por indagar más acerca del sentido de la evaluación y no descuidar el desarrollo humano del profesor, coincide nuestra población en que la especialización le ha permitido adquirir más fuerza conceptual, y sobre todo perciben que se ha ampliado la visión sobre universidad, educación y particularmente currículo, son claros en enunciar que la especialización en docencia universitaria no produjo un cambio en el sentido de replanteamiento de procesos, pero si reconocen y destacan que se ha dado más bien una ampliación de opciones que posteriormente podrían generar incidencia en los procesos, es muy importante resaltar que la dinámica de volver a ser estudiantes se constituyo en un ejercicio valioso en si mismo pues les permitió tener más empatía con los estudiantes, coinciden los docentes que han visto muy beneficiada concretamente el área de manejo curricular y la teoría curricular, esta se constituyo en base para participar en grupos de estudio sobre currículo. Sienten que faltó profundizar en las otras clases y conectarlas unas con otras; la especialización ofreció elementos conceptuales para interpretar de manera alterna la práctica docente, permitió la adquisición de una mejor conceptualización en los procesos de autoevaluación, sistematización de estrategias de evaluación, y ha posibilitado una comprensión sobre la complejidad del cambio en el docente, manifiestan que es importante el análisis de los modelos antes de acogerlos y que prefieren evitar copiar aquellos que consideran inconsistentes entre lo que dicen y hacen, es preciso anotar que en adelante procuran una búsqueda de consistencia entre la intención pedagógica y la acción. Sugieren que el plan de estudios debería ser mejor ensamblado, reforzarlo con conferencistas internacionales, sin demeritar de ninguna manera el trabajo de los actuales docentes, desean conocer otras vivencias, tener la posibilidad de revisar las experiencias propias en contraste con la socialización de otras internacionales. Anotan de manera puntual que salieron con vacíos en investigación, que se esforzaron por solventarlos y que la dificultad más que en contenido está en la manera de enseñar a hacer investigación.

4.1.2. Primera categoría de análisis. Conocimiento, fortalecimiento y dominio sobre una disciplina y sus condiciones de enseñanza - aprendizaje.

Para conocer que tanto dominan los docentes su acción educativa hemos invitado a que describan el cambio que ésta ha tenido después de cursar la Especialización en Docencia Universitaria, no hemos querido inducir a que se refieran a algún aspecto específico de los que intervienen en la labor educativa y dejamos abierto para que sean ellos quienes decidan contar a su criterio los aspectos que les son de gran influencia pues no en vano se les viene a la mente y

sin vacilación y con seguridad los citan no acordándose de otros menos relevantes para ellos y de aquí logramos inferir los siguiente:

Los docentes han logrado fortalecer sus conocimientos en cuanto a su labor, gracias a que la especialización se constituyó en un espacio de encuentro interdisciplinario en donde se pudo confrontar saberes, enriquecer el bagaje conceptual al revisar los conceptos de los que se hace uso, tener conocimiento de la importancia del trabajo en el aula así como de cultivar la mentalidad autocrítica que permite aprender nuevos conceptos que antes no habían sido validos para el docente, ven la posibilidad de contemplar otros saberes y por ende aumentar el conocimiento de la disciplina, conocen además que es muy importante en el proceso enseñanza- aprendizaje la relación humana docente- estudiante.

Se ha propiciado una reflexión importante ante los procesos de evaluación a replanteado la forma tradicional de evaluar y conoce e implementa una evaluación de procesos mucho más sistemática. El especialista es un profesional de la docencia por lo tanto se obliga a tener más fuerza conceptual, es decir entiende que es su responsabilidad profundizar en un concepto, descomponerlo e ir al encuentro de una mejor aprehensión de todo lo que significa y abarca, los docentes miran la especialización como la ventana que permitió ver un abanico de posibilidades que poco a poco incidirán en sus proceso de formación permanente; hay una evidencia de conocimientos sobre las estrategias pedagógicas.

Cuando los docentes hablan de lo importante que es volver a ser estudiante, están hablando de la empatía que se debe tener cuando se pretende movilizar el proceso enseñanza- aprendizaje.

Es muy importante recalcar que todos los docentes reconocen haber adquirido un conocimiento en la especialización sobre currículo y la teoría curricular, se muestran muy satisfechos con este módulo, han adquirido el conocimiento para hacer confluir los conceptos con la practica docente, los maestros perciben que la Especialización en Docencia Universitaria invita a la constante actualización del maestro y reconocen aquí una actividad compleja, no es fácil que el docente adopte nuevas maneras de concebir su misión.

Dejan ver un conocimiento de varios modelos pedagógicos y la necesidad de revisarlos antes de acogerlos para sí, han quedado con mucho deseo de aumentar sus conocimientos y reclaman escuchar otras voces, talvez internacionales, pero no como conferencias sino como parte de una carrera académica que implique un diálogo, con sus tiempos y organización temática que den cuenta de un proceso no de una actividad complementaria.

Se observa que no han anotado aspectos sobre políticas educativas universitarias, nuevas tecnologías para la educación superior tampoco sen han referido a las dificultades en el aprendizaje y no podemos dejar pasar por alto la invitación que

nos hacen a revisar la metodología de enseñanza de la investigación pues aunque reconocen tener conceptos sobre este tema científico la dificultad radica en el momento de hacerla. Hay aquí una gran enseñanza para indagar o construir una metodología para enseñar a hacer investigación, sienten debilidad en cuanto al conocimiento de cómo desarrollar en la práctica la investigación.

4.2. OBJETVO 2

Relacionar las experiencias docentes previas y las obtenidas en la Especialización en Docencia Universitaria en los docentes de ciencias humanas de la Universidad de Nariño.

4.2.1. Consolidado número 2. Dentro de las experiencias que anotan los docentes y que reconocen como producto de la Especialización en Docencia Universitaria, encontramos el liderazgo y la participación en la construcción del modelo de autoevaluación del programa para el cual trabajan, se destaca la coordinación académica de procesos de autoevaluación orientados hacia la acreditación, sistematización de experiencias pedagógicas, construcción de criterios y argumentación en torno a dificultades en la práctica didáctica y pedagógica, mayor cercanía con el estudiante en términos de construcción de conocimientos, mayor valoración del desempeño docente, bases sólidas para entrar a discutir el tema curricular en su departamento que arrojó como resultado la transformación de algunos aspectos en el plan de estudios en varios programas; dentro del grupo, docentes destacan que la incidencia ha sido posible gracias a los propios procesos del programa académico, pero coinciden que el área que les ha servido bastante es la de currículo pues a partir de este estudio han podido participar con propiedad en discusiones académicas y propuestas de programas de asignaturas documentos de registro calificado fundamentalmente y han participado en la modificación del plan de estudios del programa al que pertenecen, subrayan que la participación ha sido activa en cuanto a los cambios curriculares y que la conceptualización sobre currículo fue de gran ayuda a la hora de confrontar el trabajo sobre todo los conocimientos específicos.

4.2.2. Segunda categoría de análisis. Desempeño en el proceso enseñanza aprendizaje, evaluación, manejo curricular, conocimiento del contexto educativo.

Se ha pretendido relacionar las experiencias docentes previas y las obtenidas en la Especialización en Docencia Universitaria, como veníamos trabajando en el concepto de competencia entendido como un saber hacer en contexto quisimos investigar como ha sido la participación e incidencia en la construcción y ejecución de las propuestas educativas de los docentes de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño. Podemos inferir del consolidado número dos lo siguiente:

Hay una gran participación en la construcción de modelos de evaluación para el programa en el cual trabajan, participan en la coordinación académica de

procesos de autoevaluación, están muy interesados en la necesidad de acreditación lo que supone un conocimiento del contexto educativo nacional, han logrado identificar dificultades en la práctica didáctica y pedagógica buscando alternativas de solución encontrándolas en las adquiridas durante el curso de la especialización, una de ellas es el propiciar una cercanía con los estudiantes para construir conocimientos, alejándose de prejuicios de la educación domesticadora como por ejemplo que el docente debe mantener distancia para ganar respeto y autoridad. Con el desarrollo de la investigación curricular y la transformación del plan de estudios de varios programas evidencian una preocupación por responder a las exigencias sociales, replantean los planes de estudio para ser mejorados por otros que den cuenta de la misión de la universidad en la sociedad pues esta exige cambios y perciben los docentes que la especialización les ha aportado mucho en cuanto a currículo, reconocen aquí muchas herramientas para enfrentar esos cambios. Los docentes han notado que su participación resulta muy significativa y lo hacen con mucha propiedad pues sienten que sus propuestas en cuanto a la revisión y cambio en los contenidos de programas, asignaturas son escuchadas.

Se puede inferir como características puntuales que se han fortalecido en el conocimiento de una disciplina en este caso de la docencia luego de cursara la Especialización En Docencia Universitaria, aspectos como: la preparación de clases, la motivación a los estudiantes el Gestionar las clases considerando la diversidad de los estudiantes pues cuando los estudiantes de docencia ocupan el lugar de estudiantes sienten cuan importante son los puntos de vista de sus compañeros y el suyo propio; el fomento de la utilización de diversos materiales y métodos para hacer las clases interesantes ; conservar siempre la Claridad expositiva; mantener la disciplina y el orden; gestionar de manera eficiente la comunicación con los alumnos; tratar a los alumnos con respeto; reconocer cuando comete un error o se equivoca en algo; realizar una buena tutoría y dar ejemplo; proporcionar a todos una atención frecuente y sistemática; interesarse por los estudiantes, preguntarles sobre lo que hacen e intentar entenderlos; dar una orientación ajustada a los problemas que plantee cada alumno y a sus necesidades; hacer trabajar a los alumnos y poner niveles altos; orientar a los estudiantes a ser independientes y organizar su aprendizaje; promover y orientar los trabajos en grupo; investigar en el aula, aprender con los alumnos; dominar la materia y actualizar sus conocimientos sobre la asignatura; estar en contacto con sus estudiantes y animarles a participar en la vida universitaria.

4.3. OBJETIVO 3

Determinar que aspectos desarrollados en la Especialización en docencia Universitaria han incidido en el nivel de la competencia pedagógica. de los profesores de ciencias humanas de la Universidad de Nariño.

4.3.1. Consolidado número 3. El postgrado contribuyó a enfocar la profesión a reconocer la valía de los conocimientos generales a administrarlos mejor y motivó para buscar una maestría en una área más específica. Se pudo comprobar que es necesario prepararse cada día más para enfrentar la profesión con mayor responsabilidad, permitió la revisión de criterios fuertemente arraigados sobre currículo y evaluación que hacen que sea mejor docente pues tenemos un contacto más empático con los estudiantes, fue de suma importancia la interacción con los compañeros de la especialización por la diversidad de profesiones, esto nos permitió visualizar otras perspectivas sobre la docencia y sobre la vida por ejemplo la necesidad grande de intercambiar las experiencia en el aula. Al relacionarnos con profesionales de otras áreas se aprecia la interdisciplinariedad aprendiendo a ser más respetuoso por los saberes que no se han estudiado a profundidad o que desconocemos, aprendimos y valoramos sobre la importancia del trabajo en equipo que nos abrió la puerta a la literatura perteneciente a otras disciplinas, es necesario revisar algunos módulos que son susceptibles de mejorarse pues sentimos que no aportaron mucho para el crecimiento personal especialmente a aquellos docentes que se limitaban a hablar de anécdotas personales pues esto en nada contribuye a cualificar a los profesionales que están tomando el modulo y que buscan en la especialización un camino hacia el manejo de aspectos pedagógicos y educativos que desconocen a causa de su formación profesional. Aprendimos también que no se debe seguir modelos de docentes que critican estrategias pedagógicas sin conocerlas conceptualmente sin apropiarlas o sin manejarlas efectivamente.

4.3.2. Tercera categoría de análisis. Evidencia permanente de un dominio ético profesional, en interacción con la docencia sus condiciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación.

Aquí se ha pretendido Determinar la competencia pedagógica desarrollada en la especialización en docencia universitaria por los profesores de Ciencias Humanas de la Universidad de Nariño, se había anotado que de esta competencia hacían parte tres dominios: el conocimiento de una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza; un dominio sobre el contexto de la educación y un dominio ético profesional. A través de nuestro instrumento se ha querido investigar acerca de este último dominio para luego relacionarlo con los aportes que hace la investigación de la primera y segunda categoría de análisis, es así como se encuentra:

Que al dominio ético profesional contribuyen la unificación de una identidad como docente, el aumento de la autoestima y la valoración de sus conocimientos pedagógicos, el aumento de la motivación por seguir cultivando el espíritu para capacitarse y educarse permanentemente, a aumentado el sentido de responsabilidad y la capacidad autocrítica lograda permite la resolución de conflictos internos así el docente esta en capacidad de replantear conceptos fuertemente arraigados y que han hecho una forma de ser del docente, estas

transformaciones a su vez confluyen en una resolución de conflictos docente-comunidad educativa. El aumento de la empatía con los estudiantes, ponerse en el lugar de ellos posibilita pensar como estudiante y desde allí tomar dediciones éticas sin perder objetividad en cuanto a evaluación por ejemplo. Evidencian los docentes la construcción de nuevos conocimientos y la apropiación de nuevos saberes de otras disciplinas y como ellos lo manifiestan sobre la vida.

Un aspecto importante que se deduce de lo que perciben los docentes acerca del cambio que ha tenido su labor educativa y que contribuye de sobremanera al dominio ético del docente es el cultivar la suspensión de juicio, es decir no apresurarse a descalificar otros saberes, otras teorías otras corrientes, sin conocerlas a fondo, sin entenderlas o sin ni siquiera estudiarlas. Procuraron nuestros docentes siempre tomar los aspectos pedagógicos y educativos que para ellos eran nuevos mirándolos como una gran herramienta para la enseñanza lo que refleja mucho compromiso en su trabajo.

El docente egresado del programa Especialización En Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, que participa en nuestra investigación se obliga a prepararse cada día más a actualizarse sobre las temáticas que son objeto de su enseñanza y aprendizaje, siente que ha aumentado el sentido de responsabilidad y su capacidad autocrítica, ha visto fortalecida la capacidad empática con sus estudiantes, propicia el dialogo de saberes en lugar de la imposición y es ejemplo de respeto por el punto de vista del otro y la alteridad, valora el trabajo en equipo como la posibilidad de nutrir sus conocimientos y realizar mejor su misión, son exigentes al momento de evaluar modelos a seguir o que pretende implementar en sus contextos y reclaman una formación mas rigurosa y científica en el área de desarrollo humano.

El docente considera que puede hacerse cargo de situaciones complejas para posibilitar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa sin perder de vista el fin principal. Se determina que el docente puede mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación entrar en relaciones abiertas con interlocutores más allá de la universidad y controlar la ansiedad inherente al trabajo en colaboración, puede enlazar ideas nuevas y visionarias en educación con las herramientas organizativas para ponerlas en práctica.

CONCLUSIONES

Con base en lo hallado para los tres dominios de la competencia pedagógica de los docentes sujetos de estudio, se concluye que los maestros han configurado con responsabilidad un sentido del ser docente estructurándose, en primer lugar, desde las elaboraciones internas que como sujetos - docentes construyeron sobre sí mismo a lo largo de su experiencia personal, profesional y que replantearon y/ o reforzaron con la Especialización en Docencia Universitaria. Esta investigación ha permitido comprender que la imagen que el maestro tiene de él como sujeto social aumentó considerablemente al igual que sus motivaciones internas por la vida personal, familiar, social y profesional. Sus valores sobre una ética de la profesión docente; sus expectativas sobre lo deseable en el desarrollo de sí mismo como sujeto profesional han hallado en la Especialización un camino para llegar a conseguirlo.

Con la apertura ante el conocimiento sobre sí mismo los docentes han asumido una postura enriquecedora frente a la enseñanza, proponen estrategias diferentes tales como: el taller, el proyecto de aula, el trabajo en equipos, el conversatorio, seminario alemán etc., prevaleciendo una consciencia clara del alcance de tales estrategias, de sus limitaciones y del papel que juegan en el aprendizaje de los estudiantes.

Los docentes dan un Tratamiento categórico a la estrategia de enseñanza: objetivo, contenido, método, medios, formas de enseñanza y la evaluación.

Fomentan el logro de aprendizajes significativos, los hacen transferibles. Fomentan la búsqueda de la novedad: curiosidad intelectual, originalidad.

La especialización permite potencializar el sentimiento de capacidad en sí mismo y en consecuencia en los estudiantes creando conceptos favorables en la autoimagen, interés por alcanzar nuevas metas, les enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, coadyuva a la comprensión en su dimensión humana, y su valoración como un proceso bidireccional relación alumno-profesor.

Se concluye que el docente percibe que tiene conocimiento y da razón de qué es la educación, cuál es su misión en el desarrollo socio - cultural, científico y tecnológico de la sociedad, quiénes son sus protagonistas y cómo se definen sus roles, cuáles son las metas a corto, mediano y largo plazo de este sector social, qué importancia le da el sistema social a esta actividad cultural y de qué manera se desarrollan los procesos implicados en la educación. Mas sin embargo, en la formación del maestro en el saber de tipo legal, político y hasta económico respecto al sistema educativo podemos concluir que es necesario profundizar en la enseñanza, de esta manera el docente estará en posibilidad de realizar análisis

particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinares, en este caso de la docencia universitaria.

Se concluye como un producto de la Especialización en Docencia Universitaria, que se gesta un proceso de toma de conciencia social importante en el docente, en tanto que, a pesar de las circunstancias, valora la profesión como una de las posibilidades de contribución a la solución de los problemas de la comunidad.

Los docentes fortalecieron sus conocimientos y aumentaron su capacidad de autocrítica.

Dieron importancia al proceso de enseñanza – aprendizaje y la relación humana docente estudiante.

Conocen e implementan una evaluación de procesos mucho más sistemático.

Adquirieron mayor fuerza conceptual, conocieron nuevas estrategias pedagógicas.

Tienen mayor empatía con los estudiantes.

Aumento su conocimiento sobre currículo y la teoría curricular.

Refieren falencias sobre políticas universitarias.

Los docentes reclaman mayor profundización sobre nuevas tecnologías de educación superior.

Con la Especialización en Docencia Universitaria los docentes asumen un liderazgo y participan activamente de los cambios en currículo y planes de estudio en su respectivo programa.

Participa en coordinación académica de procesos de autoevaluación orientados hacia la acreditación.

Valoran más el desempeño docente.

Han adquirido bases sólidas para entrar a discutir el tema curricular en su departamento, gracias a la adecuada formación adquirida en el curso de la Especialización.

Los docentes han logrado con propiedad que sus propuestas sean escuchadas conllevando a cambios significativos en los Planes de estudio de sus Programas,

lo que supone además de un conocimiento del contexto educativo una adquisición y destreza en la competencia comunicativa.

Se concluye que la Especialización aumentó el deseo de superación y preparación académica, aumentó la autoestima de los docentes.

RECOMENDACIONES

El llamado es a los distintos programas de formación de docentes, a tener en cuenta en las propuestas curriculares, investigativas, de actualización y de extensión, que es necesario estructurar estos programas con un propósito fundamental: el desarrollo de la competencia pedagógica en el maestro. Este criterio convoca una reflexión fuerte para la comunidad educativa sobre la profesión docente y sobre la razón de ser de una práctica pedagógica e investigativa.

En la formación del maestro en el saber de tipo legal, político y hasta económico respecto al sistema educativo es necesario profundizar en la enseñanza, de esta manera el docente estará en posibilidad de realizar análisis particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinares, en este caso de la docencia universitaria.

Se recomienda mayor clarificación en cuanto a los problemas de aprendizaje en la educación superior.

Se sugiere la unificación de criterios y conceptos sobre investigación que manejan los diferentes docentes del programa Docencia Universitaria.

BIBLIOGRAFIA

Baena, Luis Ángel. El lenguaje y la significación. Revista Lenguaje No 17, Cali: Univalle.

Barbero, Jesús Martín. 2004. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. No 32.

Bustamante Zamudio, Guillermo competencias y evaluaciones masivas.revista pedagogía y saberes N°18 Universidad Pedagógica Nacional: pag 33,2003.

Calderon, Dora Inés y Molina, Carlos Alberto. (1995) Técnicas grupales y espacio educativo. (Mimeo). Libro preparado para publicación en la Facultad de Educación de la Universidad Externado de Colombia. Santa fe de Bogotá.

Chomsky, noam. Aspectos de la teoría de la sintaxis Madrid Aguilar 1965.

Diaz, Esther. Postmodernidad. Buenos Aires, Biblos, 2000).

Echeverria, B. (2002): "Gestión de la Competencia de Acción profesional". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº1..

Formar (1996). "Utopías sobre el nuevo maestro que requiere Colombia". En: Memorias del Congreso Nacional de Maestros FORMAR. Medellín, 14 al 17 de octubre de 1996.

Giroux, Henry. 1992. Teoría y resistencia en educación. Editores siglo XXI - Centro de estudios sobre la universidad. Universidad Nacional autónoma de México.

Gonzales, Valdes, América. Pensamiento Reflexivo y Crítico. La Habana, 1995)

Good L, Thomas y Brophy, Jere. Psicología educativa contemporánea. México, McGRAW HILL, 1995)

Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y textual, Fundación Universitaria Monserrate - Facultad de Educación, Bogota 2005.

Heno, Álvarez, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de texto en formato hipertextual. Medellín, Universidad de Antioquía, 2002)

Hymes, Dell. (1972) "Acerca de la competencia comunicativa" (Traducción de Juan Gómez). En: Sociolingüística Pride and Holmes (Eds.). Págs. 269-293

Hymes, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Traducción de Juan Gómez. Revista Forma y Función No. 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, junio de 1996.

Men. (1998) Lengua Castellana: Lineamientos Curriculares. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Men (1998) Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación. Serie lineamientos curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Perkins, David. Enseñar a pensar. Barcelona, Paidós, 1987)

Posada, Álvarez Rodolfo. 2004. Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación.

Sabogal, Ramiro. En: Revista Antígona No 4, ab. 2004)

Sabino, Carlos. El Proceso de Investigación, El Cid editor.

Zuleta, Estanislao. Educación y democracia. Medellín, Hombre nuevo

ANEXOS

ANEXO A

LISTADO DE DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO CON ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

ARGOTY PAVI PATRICIA MILENA
ARGOTY VEGA FRANCISCO EMILIO
ARTURO DELGADO PAOLA ANDREA
BENAVIDES ASCUNTAR CORDULA
BENAVIDES PONCE GERMAN ALFREDO
BENAVIDES ROMO KATIA LUZ ANDREA
BENAVIDES MARTINEZ MARIBEL
BENAVIDES PONCE GERMAN
BOLAÑOS ALOMIA FABIO ANDRES
CAICEDO OVIEDO LIDIA DEL ROSARIO
CALDERON DELGADO YADIRA ELENA
CARDENAS PORTILLA GLORIA MARIBEL
CASANOVA CORAL OSCAR MAURICIO
CASTILLO NARVÁEZ PATRICIA LUZDARY
CERON BASTIDAS GLORIA PATRICIA
CISNEROS RIVERA CASTULO FERNANDO
CORAL DELGADO FANNY RUBIELA
CHAVES ARCINIEGAS RUTH SENEYDA
CHAVES TUTISTAR LUZ MARINA
CHAVEZ MARGARITA
CORDOBA CELY CARLOS ANDRES
DAVILA GONZALES JAIME
DELGADO ORDÓÑEZ BIBIANA PATRICIA
ENRIQUEZ VILLOTA MARIA FERNANDA
ESTRADA SAPUYES LUIS OBEIMAR
FEUILLET PALOMARES JAVIER MAURICIO
GARZON GOMEZ FERNANDO
GARZON VELÁSQUEZ GUIDO FERNANDO
JARAMILLO CONCHA ROBERTO ANDRES
JURADO ALBORNOZ MONICA ROCIO
MERA ERASO LUIS FERNANDO
MONTERO GUERRERO MARIA LUISA
MORA OVIEDO LUIS EDUARDO
OBANDO GABRIEL
OBANDO RIVERA SANDRA ISABEL
OJEDA DAYRA ELIZABETH
OJEDA HIDALGO JANETH

ORTEGA ORDÓÑEZ XIMENA ALEXANDRA
OVIEDO GARCIA ELIANA MARGOTH
PORTILLA RUTH DANAY
PORTILLA ORTIZ RUTH DANAY
RAMOS ENRIQUEZ ALFREDO
RIVAS GLORIA
ROSERO MUÑOZ JOSE RAFAEL
ROSERO MURILLO JORGE ELIÉCER
RUANO ROSERO EDUARDO VICENTE
RUANO JIMÉNEZ ALBA JACQUELINE
SÁNCHEZ ANA CLARA
SANCHES MUÑOZ SANDRA LUCIA
VILLAMARIN MARTINEZ FRANCISCO JAVIER

ANEXO B

MUESTRA

| DOCENTE | PROGRAMA |
|------------------------|------------|
| CHAVEZ MARGARITA | PSICOLOGIA |
| OBANDO GABRIEL | IDIOMAS |
| OJEDA DAIRA ELIZABETH | PSICOLOGIA |
| PONCE GERMAN BENAVIDES | PSICOLOGIA |
| PORTILLA RUTH DANNEY | PSICOLOGIA |
| RIVAS GLORIA | SOCIOLOGIA |
| RUANO ALBA | SOCIOLOGIA |
| SÁNCHEZ ANA CLARA | IDIOMAS |
| SÁNCHEZ NUBIA | PSICOLOGIA |
| VILLAMARIN FRANCISCO | SOCIOLOGÍA |

